

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA LOPES VENÂNCIO

**GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES E A INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA A PARTIR DA ÊNFASE
NO ENSINO COLABORATIVO.**

Curitiba
2017

ANA CAROLINA LOPES VENÂNCIO

**GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES E A INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA A PARTIR DA ÊNFASE
NO ENSINO COLABORATIVO.**

Tese apresentada ao curso de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano", Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de "Doutor" em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Denise de Camargo

Curitiba
2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Venâncio, Ana Carolina Lopes

Grupos de apoio entre professores e a inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo / Ana Carolina Lopes Venâncio – Curitiba, 2017.

340 f.; 29 cm.

Orientadora: Denise de Camargo

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Inclusão em educação. 2. Mediação - Aprendizagem. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 371.12

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. Grupos de Apoio entre Professores e a Inclusão: Uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. Curitiba. 2017. (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, 2017.

ERRATA

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se
21	6 ^a	documentado	documentada
81	4 ^a linha citação inicial item 2.3	recursos	recurso
89	8 ^a	ênfatiza-se	ênfatizam-se
93	19 ^a	estabelecidos	estabelecidas
103	19 ^a	prejuízo	prejuízos
120	2 ^a linha	tencionar	tensionar
120	19 ^a	tencionado	tensionado
278	14 ^a	Davydov	Davídov
326	10 ^a (Item 2)	Educação Especiais	Educação Especial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ANA CAROLINA LOPES VENANCIO**, intitulada: " **Grupos de Apoio Entre Professores e Inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo** ", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovada no rito de defesa.
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Novembro de 2017.

DENISE DE CAMARGO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UFPR)

PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
Avaliador Interno (UFPR)

YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV
Avaliador Externo (UP)

DAVID RODRIGUES
Avaliador Externo (UL)

Dedico este trabalho a todas as pessoas/profissionais comprometidos com a superação do preconceito e da discriminação, sujeitos militantes na ressignificação cultural e social das diferenças para consolidação de uma sociedade inclusiva. Em especial, a todos os/as professores/as que transformam sua prática de docência diária em um exercício de reflexão na ação na busca de respostas perante a diversidade. De forma particular, este trabalho é dedicado às professoras participantes do Grupo de Apoio Entre Professores - GAEP.

Dedico à tese, igualmente, as crianças e jovens que povoam as salas de aula. Em sua diversidade. Assumo a utopia de ensinar aprendendo e aprender ensinando.

De maneira particular e singela, dedico este trabalho a minha irmã Luciana (*in memoriam*). Estávamos buscando juntas maneiras de celebrar novos modos de viver, ser e sentir a partir das experiências cotidianas, isto diante de uma condição de saúde limitante, mas não determinante da tua vida, nem tampouco cerceadora da tua alegria, característica marcante que te definiu para quem teve o privilégio de conviver contigo. Como não podias mais abraçar, você passou a se deixar ser abraçada. Amo-te eternamente, na certeza de que um dia nos reencontraremos.

A você, Ana Clara. Tua presença representa, para mim, alento, força, alegria. Reconheço, nos olhos de outras crianças, o brilho dos teus olhos. Percebo, em seu desejo de aprender, uma motivação para se desenvolver plenamente e ser feliz, o que creio ser direito de todos, fato que me inspira a discutir as possibilidades e limites da minha profissão para contribuir no processo de transformação da escola pública brasileira, na qual eu acredito, apesar dos desafios. Amo-te, filha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela família e amigos. Pelas experiências proporcionadas.

Aos meus avôs (*in memoriam*), agradeço o exemplo de vida. Aos meus pais, o amor, dedicação e apoio irrestrito. A meus irmãos, a presença, parceria e disponibilidade de sempre. A minha filha e marido agradeço a compreensão nas ausências, a paciência, companheirismo e amor.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sou grata pelo profissionalismo e competência. Em especial, as professoras Tânia Stoltz e Maria Augusta Bolsanello.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, gratidão. Ao Professor Paulo, agradeço as orientações seguras e a amizade e carinho que me devota desde o Mestrado. Você fez nascer em mim o desejo de pesquisar. As Professoras Miriam e Yara agradeço as contribuições teórico-práticas e a gentileza que caracteriza suas ações e falas. Ao Professor David, sou grata por exigir de mim excelência. Tuas considerações enriqueceram o trabalho.

A Professora Denise, minha orientadora, agradeço a amorosidade, seriedade e competência. Agradeço-te pelas discussões, pelo apoio e pelo compartilhamento de conhecimentos e práticas que culminam na escrita desta tese.

A Cynthia e Sandra da secretaria e a todos os demais funcionários do setor, pelo apoio, amizade e profissionalismo. A Conceição, pelo café temperado com afeto.

Aos colegas de estudo da UFPR, em especial a Francine Rocha e Daniele Kot, pelo apoio mútuo. Dani, agradeço-te também pelas traduções, os textos que você gentilmente compartilhou aprofundaram discussões. Um agradecimento especial a Itamara Peters, revisora do texto e a Mariana Saad, fiel incentivadora.

Aos amigos, companheiros de jornada, que de perto e de longe expressaram seu afeto e apoio. Em especial, as professoras e pedagogas, companheiras de trabalho, pessoas que em diferentes tempos e espaços passaram a fazer parte da minha história, imprimiram marcas na minha vida pessoal e profissional.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela autorização da pesquisa. A todos, muito obrigada!

Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera e a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogia se avergüence del propio concepto "niño deficiente". como señalamiento de um defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común em toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está em nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo y débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto. Gracias a medidas eugenésicas, gracias al sistema social modificado, la humanidad alcanzará condiciones de vida distintas, más sanas.

Lev Seminovitch Vigotski 1997b, p

RESUMO

A pesquisa avaliou um Grupo de Apoio Entre Professores - GAEP como estratégia de reorganização do trabalho pedagógico frente à diversidade. Compreende o grupo como espaço que oferece apoio estruturado aos professores, apoio prático e emocional estendido aos estudantes. Argumenta pelo apoio a todos os membros da comunidade escolar para construção de uma cultura inclusiva. Adotou viés colaborativo de reflexão na ação e sustentou a premissa de que a prática é dimensão transformadora da realidade, unidade privilegiada de análise e compreensão do social. A abordagem da prática fundamentou-se na proposta metodológica de Nicolini (2013), apresentou três movimentos de investigação: olhar interno para avaliar dinamicidade, olhar externo para perceber conexões e inter-relações entre práticas - espaciotemporalmente e, finalmente, análise das inteligibilidades, interpretativista e crítica. Foram eleitos critérios de dupla verificação para averiguação dos pressupostos de pesquisa. O primeiro baseou-se nos relatos / histórias de vida das participantes. O segundo avaliou o planejamento escolar, verificando se ocorria flexibilização curricular. Assume-se a adequação curricular, metodológica e avaliativa como indicadores práticos da personalização do ensino. Surgiu um critério emergente, a dimensão da afetividade / emoção. Entende-se que emoções / afetos têm potencial de sustentar ou refutar práticas, com conhecer/sentir/fazer sendo processos indissociáveis. Os estudos de Bourdieu, Wenger e Vygostky se constituíram nas bases teórico-metodológicas da pesquisa. Na análise destacaram-se os indicativos teórico-práticos do documento "Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas" e as pesquisas de Rodrigues e Mendes como fontes diferenciais de debate. A questão que orientou a pesquisa foi: Como os GAEPs podem contribuir para transformar as práticas de docência e reorganizar o trabalho pedagógico direcionando-o a uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino? Definiu-se inclusão como projeto social, cultural e político de resgate de direitos humanos. Considerou-se que cada realidade possui particularidades que lhe conferem identidade e desafios próprios – e que na problematização da inclusão é crucial partir de cada contexto específico. Argumentou-se pela transformação dos ambientes de ensino, adequando-os as necessidades singulares do alunado. Enunciaram-se como conceitos centrais de discussão / operacionalização da inclusão: prática, participação, colaboração, mediação e significado. Discutiu-se, paralelamente, a função do diagnóstico na (re)elaboração das práticas de docência, problematizando a questão da medicalização da vida humana e a percepção da diferença enquanto desvio. A pesquisa referendou a visão de escola enquanto Comunidade de Práticas/CoP, local onde domínio e prática dão sentido ao ser comunidade. Os resultados sugerem a relevância do GAEP no apoio aos docentes e enquanto modelo formativo in loco. O grupo auxiliou detectar fragilidades da realidade escolar e contribuiu no fortalecimento de recursos materiais / humanos. Evidenciou a importância da afetividade na produção do ensino. Apesar da aderência reduzida, percebeu-se o potencial que um GAEP pode ter para exercício dos princípios inclusivos. Comprovou-se a importância do GAEP ser legitimado na comunidade escolar para obter maior poder de ação e corroborou-se necessidade de ampliar discussões acerca do currículo, metodologias e avaliação na lógica inclusiva. Sugere-se que o GAEP é um modelo formativo que poderia ser assumido enquanto rede e sistema de ensino. **Palavras chave:** Inclusão – Práticas de Docência – Mediação/Aprendizagem - CoP – GAEP.

ABSTRACT

The research evaluated a Support Group between Teachers - GAEP as a strategy to reorganize the pedagogical work towards diversity. It understands the group as a space that offers structured support to teachers, practical and emotional support extended to students. He argues for the support of all members of the school community to build an inclusive culture. It adopted a collaborative bias of reflection in action and supported the premise that practice is a transformative dimension of reality, privileged unit of analysis and understanding of social. The approach of practice was based on the methodological proposal of Nicolini (2013), presented three research movements: internal look to evaluate dynamicity, external look to perceive connections and interrelationships between practices - spatiotemporally and, finally, analysis of intelligibilities, interpretivist and criticism. Double verification criteria were chosen to investigate the research assumptions. The first one was based on the participants' life stories / stories. The second evaluated the school planning, verifying if curricular flexibilization occurred. Curricular, methodological and evaluative adequacy are assumed as practical indicators of teaching personalization. An emerging criterion emerged, the dimension of affection / emotion. It is understood that emotions / affects have the potential to sustain or refute practices, with knowing / feeling / doing being inseparable processes. The studies of Bourdieu, Wenger and Vygotsky were constituted in the theoretical-methodological bases of the research. In the analysis, the theoretical-practical indicatives of the document "Index for inclusion: developing learning and participation in schools" and Rodrigues and Mendes' researches as differential sources of debate were highlighted. The question that guided the research was: How can GAEPs contribute to transforming teaching practices and reorganizing the pedagogical work by directing it to an inclusive and collaborative teaching perspective? Inclusion was defined as a social, cultural and political project to rescue human rights. It was considered that each reality has particularities that give it its own identity and challenges - and that in the problematization of inclusion it is crucial to start from each specific context. It was argued for the transformation of teaching environments, adapting them to the singular needs of the student. They were stated as central concepts of discussion / operationalization of inclusion: practice, participation, collaboration, mediation and meaning. At the same time, the role of diagnosis in (re) elaboration of teaching practices was discussed, problematizing the question of the medicalization of human life and the perception of difference as a deviation. The research endorsed the vision of school as a Community of Practices / CoP, where domain and practice give meaning to being a community. The results suggest the relevance of GAEP in supporting teachers and as an on-site training model. The group helped detect weaknesses in school reality and contributed to the strengthening of material / human resources. It showed the importance of affectivity in the production of teaching. Despite the reduced adherence, the potential that a GAEP can have for the exercise of inclusive principles was perceived. The importance of GAEP was legitimized in the school community in order to obtain greater power of action, and corroborated the need to expand discussions about curriculum, methodologies and evaluation in the inclusive logic. It is suggested that the GAEP is a formative model that could be assumed as a network and education system. **Keywords:** Inclusion - Teaching Practices - Mediation / Learning - CoP - GAEP.

RESUMEN

La encuesta evaluó un Grupo de Apoyo entre Profesores - GAEP como estrategia de reorganización del trabajo pedagógico frente a la diversidad. Comprende el grupo como espacio que ofrece apoyo estructurado a los profesores, apoyo práctico y emocional extendido a los estudiantes. Argumenta por el apoyo a todos los miembros de la comunidad escolar para la construcción de una cultura inclusiva. Se adoptó un sesgo colaborativo de reflexión en la acción y sostuvo la premisa de que la práctica es dimensión transformadora de la realidad, unidad privilegiada de análisis y comprensión de lo social. El enfoque de la práctica se fundó en la propuesta metodológica de Nicolini (2013), presentó tres movimientos de investigación: mirada interna para evaluar dinamicidad, mirada externa para percibir conexiones e interrelaciones entre prácticas - espaciotemporalmente y, finalmente, análisis de las inteligibilidades, interpretativista y crítica. Se eligieron criterios de doble verificación para averiguación de los supuestos de investigación. El primero se basó en los relatos / historias de vida de las participantes. El segundo evaluó la planificación escolar, verificando si ocurría flexibilización curricular. Se asume la adecuación curricular, metodológica y evaluativa como indicadores prácticos de la personalización de la enseñanza. Surgió un criterio emergente, la dimensión de la afectividad / emoción. Se entiende que emociones / afectos tienen potencial de sostener o refutar prácticas, con conocer / sentir / hacer procesos indisociables. Los estudios de Bourdieu, Wenger y Vygostky se constituyeron en las bases teórico-metodológicas de la investigación. En el análisis se destacaron los indicativos teórico-prácticos del documento "Index para la inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" y las encuestas de Rodrigues y Mendes como fuentes diferenciales de debate. La cuestión que orientó la investigación fue: ¿Cómo los GAEP pueden contribuir a transformar las prácticas de docencia y reorganizar el trabajo pedagógico dirigiéndolo a una perspectiva inclusiva y colaborativa de enseñanza? Se definió inclusión como proyecto social, cultural y político de rescate de derechos humanos. Se consideró que cada realidad posee particularidades que le confieren identidad y desafíos propios - y que en la problematización de la inclusión es crucial partir de cada contexto específico. Se argumentó por la transformación de los ambientes de enseñanza, adecuándolos a las necesidades singulares del alumnado. Se enunciaron como conceptos centrales de discusión / operacionalización de la inclusión: práctica, participación, colaboración, mediación y significado. Se discutió paralelamente la función del diagnóstico en la (re) elaboración de las prácticas de docencia, problematizando la cuestión de la medicalización de la vida humana y la percepción de la diferencia como desvío. La investigación refrendó la visión de escuela como Comunidad de Prácticas / CoP, local donde dominio y práctica dan sentido al ser comunidad. Los resultados sugieren la relevancia del GAEP en el apoyo a los docentes y como modelo formativo in loco. El grupo ayudó a detectar fragilidades de la realidad escolar y contribuyó en el fortalecimiento de recursos materiales / humanos. Se evidenció la importancia de la afectividad en la producción de la enseñanza. A pesar de la adherencia reducida, se percibió el potencial que un GAEP puede tener para el ejercicio de los principios inclusivos. Se comprobó la importancia del GAEP de ser legitimado en la comunidad escolar para obtener mayor poder de acción y se corroboró la necesidad de ampliar discusiones acerca del currículo, metodologías y evaluación en la lógica inclusiva. Se sugiere que el GAEP es un modelo formativo que podría ser asumido como red y sistema de enseñanza. **Palabras clave:** Inclusión - Prácticas de Docencia - Mediación / Aprendizaje - CoP - GAEP

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Síntese dos descritores.....	33
QUADRO 02 – Síntese de pesquisas nacionais.....	39
QUADRO 03 - Síntese de pesquisas internacionais.....	41
QUADRO 04 – Seleção de artigos / teses para compor análise.....	49
QUADRO 05 - Caracterização dos serviços e programas ofertados em Curitiba.....	73
QUADRO 06 - Estudantes com TDAH e dislexia.....	74
QUADRO 07 - Legislação da Educação Especial nas esferas estadual e municipal.....	75
QUADRO 08 - Dados sobre a inclusão em Curitiba.....	77
QUADRO 09 – Critérios de dupla verificação e aspectos de observação.....	154
QUADRO 10 – Dados questionário preliminar – amostragem por conveniência.....	162
QUADRO 11 – Dados iniciais a partir do questionário.....	170
QUADRO 12 - Problemáticas da inclusão – indicativos iniciais de reflexão.....	173
QUADRO 13 - Fatores limitadores das práticas de docência.....	178
QUADRO 14 - Representações das diferenças/inclusão.....	192
QUADRO 15 - Considerações sobre a formação em serviço.....	197
QUADRO 16 - Definições de inclusão – dados do questionário preliminar.....	204
QUADRO 17 - Considerações sobre inclusão no Brasil.....	237
QUADRO 18 – Categorias de análise e resultados obtidos a partir do GAEP.....	279

LISTA DE SIGLAS

MEC – Ministério da Educação e Cultura
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
RME – Rede Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal de Educação
PME – CTBA - Plano Municipal de Educação de Curitiba
EJA - Educação de Jovens e Adultos
DIAEE – Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
CMAEE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
ADP – Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
AEE – Atendimento Educacional Especializado
SR – Sala de Recursos
SRM - Sala de Recursos Multifuncional
ADP – Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
AH/S – Altas Habilidades / Superdotação
SR AH/S – Sala de Recursos de Altas Habilidades /Superdotação
APD - Atendimento Pedagógico Domiciliar
PEH – Programa de Escolarização Hospitalar
GAEP – Grupo de Apoio Entre Professores
CoP – Comunidade de Prática
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR – Zona de Desenvolvimento Real
PcD – Pessoa com Deficiência
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
DCE- SME – Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba
PAPI - Plano de Apoio Pedagógico Individualizado

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1.1 RAZÕES E INTENÇÕES DA TESE.....	15
1.2 DO CAIS AO PORTO: ENQUADRAMENTO NACIONAL E INTERNACIONAL DA TEMÁTICA DE ESTUDO.....	32
CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	54
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA? O DIREITO A EDUCAÇÃO E A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA.....	54
2.2 POSSIBILIDADES DE MUNICIPALIZAÇÃO DA LEI FEDERAL: O EXEMPLO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	71
2.3 GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA PRÁTICA NO ATENDIMENTO A DIVERSIDADE.....	81
2.4 A UNIDADE DA PRÁTICA E A PESQUISA.....	89
2.4.1 A Praxeologia de Bourdieu e o campo escolar.....	94
2.4.1.1 A tessitura do cotidiano escolar e o <i>habitus</i> estudantil e professoral.....	102
2.4.2 Ação mediada e cultura: contribuições de Vygostky.....	106
2.4.2.1 Vygotsky e a inclusão.....	116
2.4.2.2 A indissociabilidade entre fazer e sentir.....	127
2.4.3 Etienne Wenger e as Comunidades de Prática.....	134
2.4.3.1 A escola como uma CoP.....	143
2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE E FORMAS DE APREENSÃO: DESCREVENDO O PASSO A PASSO DA PESQUISA.....	148
CAPÍTULO 3 – PROCESSO DE PESQUISA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	162
3.1 CONTEXTO.....	162
3.2 PARTICIPANTES.....	166
3.3 DINÂMICA.....	168
3.3.1 Práticas de docência anteriores ao GAEP.....	172
3.3.2 Possibilidades, dilemas e desafios: práticas de docência posteriores ao GAEP.....	214

3.4 A ESCOLA COMO COP: REDES, CONEXÕES, SIGNIFICADOS, IDENTIDADES.....	237
3.5 O INDEX E OS INDICADORES PRÁTICOS PARA CRIAÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA.....	251
3.6 A PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS: AS PREMISSAS DE BOURDIEU, WENGER E VYGOTSKY.....	264
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS.....	292
ANEXOS.....	320
ANEXO 01: Solicitação de dados a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba sobre alunos com laudo de TDAH.....	321
ANEXO 02: Solicitação de dados a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba sobre matrículas de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	325
ANEXO 03: Solicitação de dados a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba sobre alunos atendidos em Classe Especial, Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncional, Sala de Recursos, Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação, Pedagogia Especializada, Reeducação Visual, Reeducação Auditiva, Fonoaudiologia, Psicologia e Ambulatório de Saúde Mental, assim como alunos em processo de inclusão nas 08 Regionais de Curitiba.....	326
ANEXO 04: Solicitação de dados a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba para atualização dos dados obtidos no ano de 2015.....	328
ANEXO 05: Questionário preliminar para sondagem sobre a temática da inclusão.....	333
ANEXO 06: TCLE.....	337
ANEXO 07: Roteiro de entrevista semi estruturada.....	340

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 RAZÕES E INTENÇÕES DA TESE

A Inclusão é um processo em construção em cenário mundial. Parte do ideal de oferecer oportunidades de participação equitativas no campo social. Defende direitos proclamados em lei. Entre estes, o direito a educação, traduzido no acesso, permanência e aprendizagem de todos na escola. Almeja instigar o repensar acerca da diversidade¹ ao incitar a discussão / resignificação das diferenças. No campo educacional, enfatiza a importância de reorganização dos sistemas de ensino, assumindo-se a heterogeneidade como aspecto fundante da humanidade. Preconiza a necessidade de reforma escolar, a partir da revisão das políticas, conceitos, valores / princípios e práticas que estruturam os sistemas escolares e, por conseguinte, comunidades escolares, configurando-lhes identidade enquanto grupo inserido num espaço datado e situado, culturalmente definido. Pressupõe a adequação das formas de ensinar, pois se assume o objetivo de ensinar a todos, independente de características individuais. Assim, o ato de incluir congrega, em si mesmo, diferentes olhares, envolve múltiplos atores, é um ato amplo que vai além da Educação e, em particular, do campo da Educação Especial.

Faz-se tal ressalva por conta da centralização da inclusão, nos campos educacionais, na condição de deficiência², desconsiderando-se outras questões que podem acarretar prejuízo a aprendizagem/desenvolvimento. O processo inclusivo abrange práticas interconectadas, num movimento que engloba a ação de toda a comunidade escolar no processo de planejamento, acompanhamento e coordenação de estratégias para minimização/superação de barreiras. Porquanto este trabalho é complexo e desafiador, anuncia-se como crucial criar apoios

¹ Compreende-se diversidade “como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, CANDAU, 2012, p.687). Todavia, na tese se adota o conceito de diferença porquanto o mesmo “enfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p.44).

² A centralização das Necessidades Educacionais Especiais na deficiência ocorre em contexto mundial, não somente no Brasil. Assim, outras questões que impactam a aprendizagem/desenvolvimento como, por exemplo, questões linguísticas, sociais e culturais permanecem secundarizadas pela condição biológica ou, ainda, invisibilizadas por meio de ações ideologicamente modeladas.

estruturados, estendidos a todos os membros da comunidade, para fortalecer recursos humanos e materiais disponíveis.

A proposição da tese é analisar a efetividade e adequação das práticas de docência no atendimento a diversidade e inclusão por meio da formação de um Grupo de Apoio Entre Professores³ - GAEP no âmbito da escola pública. Parte-se da compreensão de que estas práticas, em sua modelação atual, não decorrem em aprendizagens para todos os estudantes. Na análise, consideram-se as condições socio-histórico e culturais de estruturação da atividade docente no Brasil. Enuncia-se o professor como protagonista das mudanças de seu campo de atuação. Apesar desta enunciação, não se desresponsabiliza gestores, em ambiente micro e macro, nem demais órgãos da sociedade civil, de contribuírem para o planejamento e coordenação do processo inclusivo, pois se entende que a estruturação histórica e sociocultural interfere direta e indiretamente nas práticas sociais, dentre elas, a de docência.

Assume-se o posicionamento de não apenas apontar dificuldades e facilidades da inclusão em território brasileiro, mas de discuti-las e buscar, coletivamente, estratégias de enfrentamento aos desafios postos, tendo em vista os recursos à disposição, ou seja, a partir da realidade do sistema educacional público e dos professores e estudantes que povoam as salas de aula, reconhecendo que esta é uma ação ética e política perante o clamor de estudantes, pais e professores por melhores condições de ensino/aprendizagem, por um olhar sensível que os acolha e evite a exclusão que opera de forma a produzir a não aprendizagem, a evasão, a reprovação e uma inclusão excludente, porque assentada numa visão meritocrática onde sujeitos individuais – professores e/ou estudantes - são culpabilizados por presumidos fracassos.

Concorde com esta escolha teórico-metodológica, considera-se o GAEP como modelo formativo in loco que proporciona apoio prático e emocional aos professores, este estendido a estudantes e a comunidade em geral, pois a ideia central dos grupos é de envolver gestores, professores, estudantes e pais na busca coletiva e colaborativa de respostas de atendimento a diversidade. Os GAEPs congregam oportunidade de, num movimento de reflexão na ação, promover a adequação e ressignificação das práticas de docência, ao oferecer melhores

³ Doravante referido pela sigla GAEP.

chances à comunidade escolar de construir um repertório ampliado de respostas diante das problemáticas cotidianas, não somente referente à inclusão, ressalta-se. Entende-se que valorizar os conhecimentos e as experiências dos docentes e incitá-los na busca de soluções para as contingências diárias frente ao ensino é uma ação interna, política e ética da escola no movimento de superação da exclusão. Compreende-se que o apoio oferecido aos professores decorre em um aumento e melhoria de seus repertórios que repercute no ensino oferecido.

O GAEP se apoia na crença de que a escola é uma instituição com identidade própria e motivação política, com seus membros detendo poder de transformação, se as mudanças forem consensuadas pelo grupo como necessárias e significativas para todos os membros. Sua base é a transformação prática, apoiada na reflexividade e negociação de significados entre pessoas que assumem um objetivo compartilhado e trabalham juntas em prol de tal conquista. Através da reflexão na ação, processo dialético e não linear, favorece a reorganização do trabalho pedagógico. Fundamenta-se numa visão colaborativa de ensino que incita o estabelecimento de uma postura de co-responsabilidade, visão que torna a inclusão um desafio compartilhado. Incita a criação de laços de pertença que propiciam uma articulação de equipe que favorece um trabalho em rede, onde cada um exerce sua função de maneira mais integrada e eficaz, de maneira cooperativa.

A definição de inclusão adotada é de um processo dialético, não linear, contextual, complexo, multifacetado e em construção, reconhecendo-se que a ação de incluir é gestada em diferentes realidades e sob condições diversas e singulares. Incluir demanda ressignificação atitudinal, conceitual, normativa e prática acerca do que é considerado diverso/diferente, no intuito de minimizar barreiras e superar um arbitrário cultural ideológico, em suas raízes e intenções, que delimita e cerceia a participação humana no mundo e significa a diferença como desvio. Incluir depreende participação, adesão, pertencimento, engajamento, motivação. Não se constitui, assim, como um modelo único que cabe ser 'transportado' para outras realidades. Rejeita-se, igualmente, a percepção da inclusão enquanto imperativo legal e moral, ação que por ter sido documentada no plano normativo deve ser praticada sob imposição. Imposição que ocorre sustentada em premissas ideologicamente forjadas que configuram significados particulares as diferenças,

comumente desfavoráveis, utilizando-se a diversidade humana como elemento de justificativa e naturalização de desigualdades.

Inclusão, no Brasil, é ainda uma ação incipiente, uma prática que poderia ser definida como uma ação insertiva e integrativa com algumas pautas afirmativas. Para melhor alcance deste processo seria importante ampliar espaços de discussão e participação e efetivar o debate de forma menos focalizada, ação que poderia gerar maior engajamento e contribuir para que práticas inovadoras surgissem por meio das parcerias estabelecidas entre pessoas, grupos e setores, isto em todos os âmbitos, não somente o escolar. A segmentação entre práticas e grupos dificulta a construção de uma linha diretriz de ação que revele indicadores práticos para facilitação da reforma social/escolar de acolhimento das diferenças.

Na inclusão escolar cada escola compõe um universo particular, ainda que em relação a um espaço macro que delimita, promove e/ou cerceia participação. Entende-se que a ação isolada/focalizada não delinea mudanças generalizadas⁴, mas se constitui em espaço de resistência a ordem vigente, ilustra a luta contra uma escola e um currículo hegemônicos. Presentemente se reconhece o fato de que no debate acerca da dialética inclusão/exclusão, discussões teóricas mantêm regularidades, isto apesar da crescente problematização dos desafios educacionais. Assim, observa-se manutenção dos sistemas de pensamento que estruturam e sustentam práticas tradicionais no ensino⁵ porquanto a descrição e a teorização não têm produzido transformações práticas, ainda que contribuam para revelar aspectos de fragilidade e possíveis fortalezas. Argumenta-se sobre a urgência de criar espaços coletivos, e legítimos, de debate entre grupos e comunidades escolares, para que sejam criadas estratégias de resposta à diversidade, ampliadas e concernentes com cada realidade contextual.

Neste percurso, anuncia-se o apoio institucional como aspecto fundamental dos processos de transformação, tanto na promoção de mudanças internas, quanto para legitimar estas transformações e estendê-las a outras unidades/comunidades escolares, oportunizando uma reestruturação enquanto sistema. Nesta perspectiva, destaca-se o papel dos diretores e pedagogos como gestores internos da inclusão e dos gestores municipais, estaduais e federais na coordenação e acompanhamento

⁴ Pode não delinear mudanças generalizadas, mas, nem por isso, as transformações alcançadas são menos significativas.

⁵ Pedagogias tradicionais não são exclusividade da escola brasileira. Em maior ou menor expressão, há vigência deste modelo de ensino em diversas localidades do mundo.

das ações inclusivas em âmbito macro. Mas, apesar de se oferecer relevo ao apoio institucional, enuncia-se neste estudo a criatividade e protagonismo dos praticantes no dia a dia, no espaço micro. Argumenta-se que é na prática diária que os professores consubstanciam um *habitus* professoral mais ou menos flexível e, portanto, é na prática que se tornam, ou não, profissionais mais suscetíveis à inclusão, sob compreensão de que as vivências diárias referendam e consolidam representações, conceitos, atitudes, práticas e valores/princípios, com experiências negativas repetidas podendo suscitar resistências e desistências, pois o professor pode não se perceber profissional capaz de dar conta do desafio de incluir diante de tantos outros desafios com os quais se depara no exercício de seu ofício⁶.

Explicita-se, então, que a prática de docência é configurada, para além de sua estrutura institucionalizada, na dinâmica interna das comunidades escolares, frente a contingências, ao imprevisto. Neste prisma, para reconfiguração da ordem posta, torna-se essencial oferecer apoio às equipes escolares e estabelecer culturas internas de colaboração para uma melhor articulação enquanto equipe, negociando valores e princípios inclusivos concordes com os ideários assumidos enquanto grupo. A ênfase na colaboração é uma tendência mundial cada vez mais expressiva na busca de respostas à diversidade. Mas assumir a colaboração como projeto de trabalho compartilhado não é tarefa simples. A formação docente, ainda hoje, está atrelada a um *habitus* professoral tradicional e de base individualista que, ao invés de adotar a cooperação como princípio regulador da ação pedagógica, promove e naturaliza a competição entre sujeitos e gera, pela adoção de um currículo hegemônico e metodologia e avaliação padronizados, um aparente desinteresse e desmotivação pelo aprender.

Na visão colaborativa o estudante não é apenas aluno de uma determinada turma. Ele passa a ser responsabilidade de toda a escola. Coordenam-se ações com o objetivo de acolhê-lo, integrá-lo, lhe possibilitar materiais e recursos suficientes para diversificar as situações de aprendizagem de forma a garantir-lhe aprendizagem de qualidade. A ênfase do Plano de Apoio Pedagógico Individualizado – PAPI⁷ se apoiará em suas habilidades, partirá de seus

⁶ Número excessivo de estudantes em sala de aula, indisciplina, ambientes inadequados, acessibilidade restrita, insumos financeiros insuficientes, formação deficitária, desvalorização do ofício docente, modelos autoritários de gestão e acompanhamento pedagógico, ênfase a competição e ao individualismo, dentre outros.

⁷ Doravante referido pela sigla PAPI. Também referido como PEI – Plano de Apoio Individualizado.

conhecimentos prévios, não se deterá no que ainda não domina ou deveria dominar. As mediações serão intencionalmente planejadas e se pautarão em relações horizontais onde todos terão participação garantida. A curiosidade e a criatividade, por meio da problematização de situações/vivências contextuais, serão exploradas. O estudante será ensinado a pensar, sua autonomia se desenvolverá no exercício mediado de busca de respostas para resolução das problematizações propostas, o vínculo com a aprendizagem será favorecido através da contextualização dos conteúdos, ação onde o aprender ganha sentido para o aprendiz. Sistemas de auxílio mútuo poderão assim ser consolidados entre professores e estudantes, através do incentivo a posturas de cooperação interpares que facilitarão a aprendizagem e o ensino.

Um modelo democrático e colaborativo de gestão permite que as práticas de todos os membros da comunidade escolar, em suas diferentes funções, sejam continuamente adequadas e transformadas, perante o ideal consensuado de incluir, de não discriminar. E, na inclusão, todos detêm potencial de transformação. Pais, para fortalecê-la ao acreditarem que a escola 'regular' agrega potencial para ensinar a todos. Assim como para garantir aos seus filhos participação em ambientes não segregados, oferecendo-lhes, e aos demais, a oportunidade de aprenderem com e na diversidade. Estudantes, ao acolherem a diversidade que os constitui sem pré-conceitos. Pondera-se que vivências plurais e a positividade das diferenças decorrem em novos modos de sociabilidade e relacionamento, tanto para a geração atual quanto para gerações vindouras.

Gestores, ao planejar, coordenar e adequar o processo inclusivo de forma democrática; detectando fragilidades e pontos fortes da equipe, motivando-a e capacitando-a a resolver problemáticas, incentivando a colaboração entre pessoas como o melhor modelo para responder aos desafios cotidianos. Pedagogos, ao contribuir na criação e consecução de estratégias de atendimento a diversidade, ao apoiar e capacitar os docentes in loco, garantindo-lhes recursos e materiais que tornem possível promover a flexibilização curricular⁸, ação necessária à

⁸ A flexibilização curricular é entendida como a ação de adaptação/adequação da resposta educativa para satisfazer as necessidades de um estudante ou grupo de estudantes, no âmbito da sala de aula do ensino regular/comum. A flexibilização curricular se baseia na adequação de três aspectos fundamentais: o conteúdo, a forma e a avaliação (cf. PACHECO, s/d, p. 71).

particularização dos planejamentos⁹. Professores, ao se despir de pré-conceitos, reconhecer limites, descobrir habilidades, investir no aumento e diversificação de repertórios. Perante a inclusão, os docentes necessitam se reinventar e construir uma nova identidade profissional, fato que delinea a formação como ponto nevrálgico da reforma escolar, situação corroborada pelos professores no chão da escola e documentado em pesquisas nacionais e internacionais¹⁰.

Mas a formação não é a única dimensão que merece reflexão no processo de revisão paradigmática que a inclusão expõe como fundamental. Políticas públicas complexificam a discussão. A multiplicidade de leis, decretos, resoluções e deliberações no Brasil dificulta consensos e oportuniza interpretações diversas e, geralmente, atreladas a interesses específicos. Assim, esboçam-se ações paliativas e de caráter focalizado, direcionadas as crianças e jovens com deficiência, como se este grupo fosse o único a ser excluído do ambiente escolar. A educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, permanece como ideal ainda não consolidado, direito instituído na dialética entre o direito a igualdade e o direito a diferença. Dialética que se reflete na dimensão das culturas, onde se mantêm representações negativas das diferenças, sua visão como desvio. Ideologicamente, igualdade e diferença são significadas como termos opostos, mascarando-se desigualdades sob a bandeira da ilusória neutralidade do campo escolar, campo político em suas intenções e atos.

Decorrente desta modelação sócio-histórico-cultural, na dimensão das práticas verifica-se uma aparente inércia que dificulta mudanças. Sob justificativa de entraves políticos, institucionais, financeiros, dentre outros, gestores, pedagogos e professores expressam a dificuldade em promover a transformação da ordem posta. Todavia, em contrapartida, alardeiam seu intenso desagrado em relação à situação educacional atual. Situação contraditória que engendra múltiplos posicionamentos: resistências e desistências, engajamento e desejo de inovar. Produz, igualmente, sentimentos contraditórios, afetos que impactam a ação individual e grupal. Assim, de acordo com a forma de mediar e produzir sentidos em cada comunidade

⁹ O ato de planejar define-se como prática intencional de organização / gestão do tempo e espaço escolar, potencializando recursos humanos / materiais disponíveis, integrando conhecimentos e experiências dos docentes. Na inclusão, prevê a diferenciação pedagógica como dispositivo de garantia de aprendizagens.

¹⁰ Pesquisas que serão citadas no capítulo de revisão bibliográfica.

específica, sentidos que sensibilizam a cultura interna a nível micro, se oportuniza maior ou menor abertura ao ideal inclusivo.

Incluir significa oferecer condições equitativas de participação em diferentes âmbitos e esferas da vida social. Na educação, a inclusão está diretamente atrelada à questão da qualidade do ensino ofertado, haja vista que diz respeito à garantia de aprendizagem para todos. Neste prisma, cabe rever as demarcações atuais do conceito de Necessidades Educacionais Especiais - NEEs¹¹, alargando-as, em consonância com o texto da Declaração de Salamanca. Ou seja, assumir que as NEEs abrangem quaisquer defasagens severas perante o ensino, seja em relação a questões orgânicas, sociais, culturais, de linguagem ou de qualquer outra ordem. Repudia-se a modelagem ideológica deste termo, modelagem onde se convencionou, de forma simplificadora e discriminatória, que seriam somente crianças e jovens com deficiência que teriam NEEs ou, ainda, que este termo se estenderia apenas aqueles que possuem laudos que atestam transtornos de aprendizagem ou comportamentais que dificultariam acesso, permanência e aprendizagem na escola. Esta visão pautada em identidades biológicas fortalece a vertente médico-psicológica, corrente que apresenta longa tradição na educação, mas que na atualidade ganha novos contornos, fortalecendo processos de judicialização de direitos assentados em diagnósticos, prática que tem encorajado o uso de fármacos para controle de comportamentos 'destoantes'.

A partir desta consideração, problematiza-se, de forma paralela, a questão da medicalização da vida humana e da educação, movimento confirmado por diversos pesquisadores (TEIXEIRA, 2008, MESQUITA, 2009, TEZZARI, 2009, VERGARA, 2011, FREITAS, 2011, MOYSÉS & COLLARES, 2013, IRIART & IGLESIAS-RIOS, 2013, TEMPORÃO, 2013, OLIVEIRA, 2013, CALIMAN, 2013, ESTEBAN, 2013) e questiona-se a percepção da diferença enquanto desvio, numa visão positivista e cientificista do ensino onde a ciência é tida enquanto verdade absoluta que despossui o sujeito de si mesmo. Não é intenção do estudo desconsiderar a pertinência de diagnósticos da área de saúde ou multidisciplinar, o intuito é reforçar o posicionamento de que o diagnóstico na escola deve ser pedagógico, ou seja, voltado à adequação das práticas de docência, para que estas cumpram seu objetivo de promover o aprendizado e consequente desenvolvimento

¹¹ Doravante referidas pela sigla NEEs.

humano. Adota-se o posicionamento de FREITAS (2011) de que “um diagnóstico elaborado com cuidado é interessante e necessário” (p. 32), com a ressalva de que “é o modo de usar que estabelece sua pertinência, ou mesmo a sua inconveniência” (p. 32). Apesar do foco da tese não ser o de discutir em profundidade esta temática, a mesma é citada por se admitir que esta situação interfere na docência. Entende-se que o fracasso escolar vinculado a questões biológicas configura-se como uma questão atual que necessita estudos para que não se incorpore discurso médico no meio escolar sem entendimento das suas consequências para o alunado.

Compreendem-se os membros da equipe escolar como sujeitos históricos, social e culturalmente diversos, indivíduos singulares, atuantes em espaço datado e situado. Sujeitos que apresentam formas peculiares de relacionar-se, sentir, compreender e agir, cujas experiências compõem repertórios específicos que abrangem aspectos simbólicos, atitudinais, conceituais e práticos da vida cotidiana. Entende-se, decorrente desta visão sócio-histórico-cultural, que as dificuldades de aprendizagem são NEEs, assume-se que não cabe culpabilizar o sujeito individual por presumidos fracassos, mas questionar a forma de produzir o ensino, sob consideração de que há múltiplas maneiras de ensinar e de aprender, sendo contraproducente utilizar um mesmo método, atividade e modelo de avaliação junto a turmas heterogêneas.

Cabe ressaltar, entretanto, que escolas frágeis¹² não se tornam inclusivas. Escolas necessitam de recursos diversificados e de equipes autoconfiantes e disponíveis a novos aprendizados, política e eticamente engajadas ao projeto de transformação social para a construção de um espaço escolar que seja *de todos e para todos*, onde se desenvolva um trabalho pedagógico sensível às diferenças que subsidie a persistência frente a adversidades, ao se oferecer garantia de aprendizagem/desenvolvimento de acordo com as possibilidades de cada um. Um dos desafios frente à inclusão é, então, fortalecer as equipes das escolas públicas, de acordo com características específicas de cada região brasileira. Para tanto, novamente reitera-se, mais do que teorizar sobre problemas e desafios, surge à necessidade de transformar práticas cristalizadas.

¹² Compreende-se como ‘escolas frágeis’ as que não possuem infraestrutura física, administrativa, humana e material para promover uma organização do trabalho pedagógico concernente com as necessidades contextuais e específicas da comunidade atendida.

Na atual conformação da sociedade brasileira¹³, frente à crise política e econômica, constata-se que a Inclusão torna-se empreitada ainda mais desafiadora. Mas, importante ressaltar, este é um desafio mundial, não uma exclusividade dos brasileiros. E, apesar da inclusão no Brasil ser um processo ainda embrionário, Candau (2012, p. 717), assinala que há “uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos” que permite maior abertura para a discussão acerca das diferenças, sensibilidade que agrega novas possibilidades teórico-práticas. Esta visão, nos campos social/educativo, acena com a possibilidade de ressignificação das formas de entender e trabalhar com as diferenças. A partir destas considerações, elegeu-se como questão problematizadora da investigação a seguinte formulação: *Como os GAEPs podem contribuir para transformar as práticas de docência e reorganizar o trabalho pedagógico direcionando-o a uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino?*

As questões específicas que nortearam a investigação foram: 1. Quais práticas de docência eram utilizadas pelos professores para atender as demandas da diversidade e da inclusão? Qual o impacto destas práticas na aprendizagem dos estudantes? 2. Como as práticas de docência eram planejadas - de forma colaborativa ou isoladamente? Havia assessoramento da equipe pedagógica no processo de construção do planejamento particularizado, possibilitado por meio da flexibilização curricular? O planejamento atendia a singularidades ou mantinha a lógica da homogeneização? Como eram pensadas e colocadas em prática a adaptação/adequação da resposta educativa para satisfazer as necessidades de um estudante ou grupo de estudantes, no âmbito da sala de aula do ensino regular/comum? Havia diversificação metodológica e curricular? A avaliação obedecia a critérios padronizados de análise de desempenho ou assumia a trajetória dos estudantes como parâmetro privilegiado de análise das aprendizagens? A avaliação promovia o reordenamento do ensino, propiciando adequações? 3. O GAEP afetou as estratégias utilizadas em sala de aula? Sua ação modificou a cultura da escola em relação às diferenças?

¹³ Frente à crise brasileira enfrentada criou-se a PEC 241/2016 que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Esta nova organização prevê a possibilidade de congelamento, por até 20 anos, dos gastos públicos direcionados a gestão financeira dos Estados, situação que poderá impactar nas áreas de educação, saúde, assistência social e segurança.

A discussão tomou como base de reflexão a organização do trabalho pedagógico compreendido em sua dinamicidade, considerando-se, em paralelo, a importância de um autoconceito positivo¹⁴ para sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, processos inter-relacionados e interdependentes. Para alcançar o objetivo de verificar a veracidade ou inconsistência dos pressupostos de pesquisa, adotou-se como metodologia o modelo criado por Nicolini, autor que toma a prática como unidade privilegiada de análise do cotidiano e estabelece três movimentos básicos para compreensão da prática investigada: um olhar interno que demonstre sua dinamicidade, um olhar externo para perceber conexões e inter-relações entre práticas - espaciotemporalmente e, finalmente, a análise de sua inteligibilidade.

Para a análise foram eleitos critérios de dupla verificação. O primeiro baseou-se nos relatos e histórias de vida narradas pelas professoras participantes. O segundo critério buscou averiguar mudanças no tocante à organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, tomou como aspecto privilegiado da análise o planejamento escolar, verificando se houve flexibilização curricular e, por meio desta, adequação de conteúdos, metodologias e avaliação¹⁵, sob a compreensão de que tais dimensões da prática de docência atuam como indicadores práticos da personalização do ensino. Surgiu, durante a pesquisa, um critério emergente. Este critério expôs a importância da dimensão da afetividade/emoção, tendo em vista a premissa assumida de que as emoções/afetos têm potencial de sustentar ou refutar práticas, sob compreensão de que conhecer, sentir e fazer são indissociáveis.

O exercício investigativo intentou compreender as práticas de docência em seus aspectos normativo, discursivo, material e simbólico – refletindo sobre os artefatos, regras e representações adotados e como estes criam cenários onde se oferece maior ou menor possibilidade de voz e participação aos professores e estudantes. Neste processo, destacaram-se os indicativos teórico-práticos do “Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” e as pesquisas de Rodrigues (1994, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007,

¹⁴ Assume-se o autoconceito como variável que interfere no ensino e na aprendizagem. Entende-se que um autoconceito favorável contribui para manter a persistência frente a adversidades, tanto na função de aprendiz quanto no exercício da docência.

¹⁵ A avaliação, em consonância com as bases teórico metodológicas da tese, é compreendida como ação de caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cuja função central é produzir a regulação das aprendizagens.

2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016) e Mendes¹⁶ como fontes diferenciais do debate inclusivo e referencial de análise dos dados coletados.

O objetivo central da pesquisa foi analisar a efetividade de um GAEP enquanto modelo formativo que privilegia a reflexão na ação, verificando se o grupo deteria potencial para promover a ressignificação e transformação das práticas de docência para sucesso da inclusão e atendimento a diversidade na escola pública brasileira. Os objetivos específicos referiam-se 1) a análise da efetividade de um GAEP frente a realidade brasileira, no processo de construção de estratégias de enfrentamento aos desafios da inclusão 2) a análise das práticas de docência em uso para verificar a eficácia das mesmas em relação ao atendimento a diversidade; 3) oferecer visibilidade a não aprendizagem, ou seja, as dificuldades de aprendizagem, compreendendo-as como NEEs, discutindo formas de atendê-las e superá-las e, finalmente 4) discutir a função do diagnóstico médico ou de equipe multidisciplinar na (re)elaboração das práticas de docência inclusivas, problematizando a questão da medicalização no contexto da vida humana e da educação.

Os sujeitos de pesquisa foram participantes privilegiados do processo de investigação, pois se endossou a premissa de que os professores, frente as suas necessidades imediatas, detém poder/agência para construir estratégias de superação de problemáticas comuns. Podem, portanto, contribuir na transformação do que se coloca como desafio. Buscou-se propiciar, a partir da formação do GAEP, “a colaboração entre professores, o apoio à escola e a atenção à diversidade” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 09), debatendo “como podem a escola e seus professores criar e desenvolver estruturas próprias e autônomas, concebidas e desenvolvidas a partir de dentro, com o fim de atender a variedade de necessidades de alunos e professores”? (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 09). No GAEP estudantes e professores foram atendidos em suas necessidades, emocionais e

¹⁶ MENDES & MATURANA, 2016; VELTRONE & MENDES, 2007; MENDES, 2006; PASIAN & MENDES, 2017; MATURANA, PAULINO, MENDES & GONÇALVES, 2016; MENDES, TANNÚS-VALADÃO, & MILANESI, 2016; CAETANO & MENDES, 2013; MENDES, 2010; MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; FREITAS & MENDES, 2008; CALHEIROS & MENDES, 2016; PICCOLLO & MENDES, 2013; NORBERTO MATOS & MENDES, 2014; VIRALONGA & MENDES, 2014; MENDES, NUNES, FERREIRA & SILVEIRA, 2004; CAPELLINI & MENDES, 2004; CAMPOS & MENDES, 2015; PASIAN, MENDES & CIA, 2013; SANTOS & MENDES, 2016; MENDES & CIA, 2010; LIMA & MENDES, s/d; MENDES, s/d; VELTRONE & MENDES, 2012; PICCOLLO & MENDES, 2012; NORBERTO MATOS & MENDES, s/d; LOURENÇO, MENDES & TOYODA, 2012; PICCOLLO & MENDES, 2013; SANTOS & MENDES, 2008, VIRALONGA, MENDES & ZERBATO, 2016.

práticas, por meio da proposição de ações colaborativas que ensejavam o atendimento a diversidade.

A proposta do GAEP afirmou a crença na capacidade e protagonismo dos docentes em resolverem os problemas cotidianos, entendendo-se a escola como ambiente com identidade própria, “organização que aprende e se transforma por meio e com seus professores” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 11). A possibilidade de se estabelecer uma conduta de auxílio mútuo e colaboração entre professores fortaleceu os laços de pertença entre profissionais e promoveu um maior engajamento entre membros. Esta ação permitiu que sentidos comuns fossem negociados e, a partir dos significados assumidos, enquanto comunidade/grupo, foi facilitada a consolidação de uma cultura inclusiva interna, ainda que de forma periférica ao grupo maior. Tais premissas referendaram a percepção da escola enquanto uma Comunidade de Práticas - CoP¹⁷, espaço onde os membros aprimoram, de forma constante e cooperativa, domínios e práticas que dão identidade ao grupo e configuram o ‘sentido’ de ser, estar e praticar juntos, ou seja, ser comunidade. Nas CoP formadas puderam ser apreendidas não somente as dificuldades da prática docente, mas também e necessariamente, sucessos e recursos utilizados cotidianamente, fator que gerou diversificação de repertórios.

Durante a pesquisa comprovaram-se então as similaridades conceituais e práticas entre as CoP e o GAEP, similaridades que oportunizaram uma leitura abrangente da realidade escolar que favoreceu a perspectiva adotada: da reflexão na ação. A adoção do modelo formativo in loco do GAEP auxiliou os professores nos desafios da prática, colaborou na análise, compreensão e superação/minimização dos problemas enfrentados, a partir da proposição de intervenções adequadas às dificuldades identificadas (DANIELS & PARRILLA, 2004). As CoP, ao assumirem posicionamento semelhante, proporcionaram a ressignificação dos desafios e ofereceram relevo aos praticantes nos processos de remodelamento da ação corrente. Assim, contribuíram para incentivar a criatividade e desenvolver o protagonismo das participantes frente às problemáticas refletidas e coletivamente enfrentadas. Ambas as perspectivas se mostraram relevantes para a inclusão, pois destacaram a prática como dimensão transformadora da realidade e contribuíram para o fortalecimento dos recursos humanos e materiais disponíveis.

¹⁷ Doravante referidas pela sigla CoP.

Encorajaram a criatividade, estimularam o engajamento e protagonismo das praticantes e, de forma não menos importante, produziram a ampliação dos espaços de participação e de intercâmbio, espaços onde significados puderam ser coletivamente negociados, sustentando mudanças.

Após formação do GAEP foi promovido o monitoramento das práticas de docência e as professoras atuaram como juízas acerca da relevância do grupo para seu ofício, ponderando sobre facilidades e dificuldades do GAEP no ambiente escolar. A investigação permitiu refletir sobre as práticas de docência e institucionais. O conceito de prática adotado implica num fazer, “mas não simplesmente fazer algo em si mesmo ou por si mesmo, é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos” (WENGER, 2011, p. 71). Refere-se a uma ação situada espaciotemporalmente e imersa em uma determinada cultura, cujo significado é convencionado no grupo (VYGOTSKY, 1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011¹⁸). Relaciona-se ao campo de origem dos sujeitos e está ligada aos diferentes capitais em circulação – social, cultural, econômico, simbólico – estando atrelada ao *habitus* instituído, mas mantendo potencial de agência (BOURDIEU, 2013, 2014). Prática é, nesta concepção, um conceito dinâmico, uma ação situada, cultural e historicamente modelada que tem significado e uma estrutura, mas é passível de transformação, é um fazer compartilhado que pode ser remodelado, se assim for consensuado pelo grupo.

A relevância acadêmica do estudo residiu na proposição de aprofundamento das discussões sobre a diversidade, com a opção de estudo sendo sobre: 1) a avaliação da efetividade de um GAEP no contexto educacional brasileiro; 2) a análise das práticas de docência sob um prisma crítico e interpretativista que se baseia em indicadores de qualidade¹⁹; 3) explicitação da necessidade de reflexão sobre a docência no contexto inclusivo e, paralelamente, sobre o fenômeno do fracasso escolar que inscreve nos estudantes a ideia da

¹⁸ Será utilizada à grafia *Vygotsky* para nomear o autor. Esclarece-se que devido a questões de editoração e de registro temporal das obras de Vygotsky se tomará o documento “Obras escolhidas de Vigotski” (títulos na edição espanhola), de composição de Achilles Delari Junior, delari@uol.com.br, como referencial dos registros presentemente apresentados.

¹⁹ Indicadores baseados no documento “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” (BOOTH e AISCOWN, 2011).

incapacidade e, 4) discussão paralela acerca da função do diagnóstico médico ou de equipe multiprofissional frente às políticas de inclusão.

O ineditismo do trabalho pauta-se na proposição de, sob diferentes perspectivas de análise²⁰, problematizar o processo de inclusão, tomando a prática como unidade privilegiada de análise / transformação do mundo social, com a compreensão da escola como um espaço político de formação humana. A proposta de trabalho de campo parte da opção política de não somente teorizar sobre a problemática, mas por meio da criação de espaços coletivos de reflexão e mobilização, promover a emancipação dos diferentes atores da comunidade escolar, sob a crença de que a transformação das práticas docentes atuais é possível e viável, ainda que se reconheça que as mesmas estão historicamente estruturadas e que são socialmente sustentadas pela ideologia do dom. Como aponta Silvia Gherardi (2006, 2011), “os próprios beneficiários da descrição e discussão das práticas de trabalho são os próprios praticantes” ressaltando-se a inseparabilidade entre saber / fazer / sentir.

A tese que a pesquisa defende é da importância da criação de espaços coletivos no interior das escolas públicas para que se enseje um movimento de reflexão na ação²¹ que incentive e promova a mediação das adequações necessárias a ressignificação e transformação das práticas de docência. Entende-se que se proporciona a melhoria da qualidade do ensino ao consolidar-se um novo modelo de formação para os docentes, *in loco*, que valoriza seus conhecimentos e experiências e desenvolve / potencializa sua criatividade e protagonismo diante dos desafios diários, notadamente em relação à inclusão. Não se desconsidera a importância da formação inicial e em serviço, mas almeja-se focar um prisma de autoformação baseado na perspectiva de ensino colaborativo, assumindo-se uma postura de co-responsabilização, esta entendida como fundamental para a criação / consolidação de uma cultura inclusiva interna.

A ontologia da tese é de que o mundo é construído socialmente – sendo espaço datado e situado, com a educação se configurando como importante

²⁰ Formação docente inicial e em serviço, representações de diferença, ideologia do dom, função e usos do diagnóstico médico/psicoeducacional no campo escolar, *habitus* professoral, visão cooperativa de ensino e aprendizagem, uso dos termos igualdade e diferença, análise da efetividade do GAEP por meio da investigação das dimensões das práticas, culturas e políticas que configuram a organização do trabalho pedagógico.

²¹ Movimento de reflexão na ação, ou seja, não somente teorização, mas mudança eminentemente prática.

instrumento de legitimação da participação no mundo, possibilitando (ou impedindo) apropriação de saberes e práticas, permitindo (ou negando) a aceitação/acolhimento social e promovendo (ou cerceando) o direito a existir. Com a ressalva de que o campo educativo não pode operar tendo por base a categorização sustentada em atributos/características pessoais nem sob balizamento econômico, isto se o objetivo assumido for, verdadeiramente, incluir.

Os pressupostos da pesquisa partem da ideia de que a não aprendizagem de uma parcela significativa de estudantes decorre da inadequação das formas de ensinar, reconhecendo-se que estas sofrem a influência da estrutura do sistema de ensino e são penalizadas pelas precárias condições de trabalho docente. O pressuposto central diz respeito à crença de que se houver valorização dos conhecimentos e experiência dos docentes, numa vertente colaborativa de reflexão na ação, haverá possibilidade de ressignificação/transformação das práticas de docência atuais, adequando-as as demandas da diversidade ao se aderir a uma perspectiva de auxílio mútuo capaz de criar redes de apoio internas estendidas a todos os membros da comunidade escolar.

Outro pressuposto decorre da necessária análise da função do diagnóstico frente às políticas inclusivas, com argumento de que o diagnóstico médico ou psicológico atualmente não tem contribuído para mudança das práticas em uso, mas, em sentido contrário, tem sido utilizado como justificativa do insucesso do alunado, atestando sua “incapacidade”. Apesar de, conforme já referido, se reconhecer o fato de que um diagnóstico realizado de maneira responsável agrega potencial para constituir-se como recurso para criação de uma proposta pedagógica particularizada, isto se cada profissional trabalhar de forma competente e ética em seu campo de atuação. Reitera-se, diante desta reflexão, necessidade de estreitar laços e explorar a inter-relação entre práticas de campos afins, para construção de um plano multiprofissional.

O estudo referendou a percepção da escola enquanto uma CoP, local onde domínio e prática dão sentido ao ser comunidade. Os resultados sugerem a importância do GAEP no apoio aos docentes e enquanto modelo formativo in loco cuja proposta enfatiza a reflexão na ação e que, neste movimento, promove a transformação. O grupo auxiliou a detectar pontos de fragilidade na realidade escolar, mas também auxiliou a fortalecer recursos materiais e humanos disponíveis

no processo de atendimento a diversidade. Apesar da aderência de um número reduzido de professoras, foi possível perceber o potencial que um grupo de reflexão na ação pode ter para construção e exercício dos princípios inclusivos.

Os resultados sugerem, igualmente, necessidade do GAEP ser legitimado institucionalmente na comunidade escolar para obter maior poder de ação e se consolidar como um apoio estruturado. No processo de flexibilização curricular empreendido pelas professoras, evidenciou-se necessidade de ampliar discussões acerca do currículo, metodologias e avaliação, revendo estas dimensões na lógica inclusiva, pois se observa que a rigidez destas dimensões dificultam a singularização das propostas pedagógicas. A inclusão revelou-se projeto complexo que demanda colaboração, participação e coordenação / mediação das práticas, num movimento contínuo de autorrevisão que pode vir a propiciar ajustes e melhorias. Não minimizam-se as dificuldades das equipes escolares perante o desafio de incluir, neste trabalho buscam-se caminhos para construir, juntos, uma proposta inclusiva. Para tanto, representações urgem ser ressignificadas e a dimensão emocional do aprender e ensinar consideradas como aspectos que balizam e impactam a organização do trabalho pedagógico.

No processo de explorar a temática de pesquisa de maneira aprofundada, este estudo é composto de quatro partes: introdução, capítulo teórico metodológico, processo de pesquisa, resultados e discussão e, por fim, considerações finais. A introdução apresenta um panorama geral da tese e a revisão bibliográfica. O capítulo teórico metodológico se organiza em cinco tópicos: o 1º discute o direito a educação e o atendimento a diversidade, debate a tensão entre igualdade e diferença, o 2º problematiza as possibilidades de municipalização da lei federal e traz como exemplo destas múltiplas interpretações a organização da modalidade de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o 3º apresenta os GAEPs como uma alternativa prática ao atendimento a diversidade, o 4º discute a viabilidade e possibilidades de uso da Unidade da Prática na pesquisa no campo educacional e apresenta as contribuições de Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996), Vygostky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) e Etienne Wenger (1991; 2011) e o 5º descreve o passo a passo da pesquisa, apresenta as categorias de análise e suas formas de apreensão.

O terceiro capítulo apresenta e discute os dados coletados, relata a ‘história’ da constituição e dinâmica do GAEP na escola campo de estudo. E, por fim, apresentam-se as considerações finais, intentando trazer indicativos teórico-práticos para a discussão e aprimoramento do processo inclusivo no cenário brasileiro. A seguir apresenta-se a revisão bibliográfica a partir dos descritores de pesquisa adotados.

1.2 DO CAIS AO PORTO: ENQUADRAMENTO NACIONAL E INTERNACIONAL DA TEMÁTICA DE ESTUDO

A revisão bibliográfica²² foi empreendida junto à base de dados da CAPES²³. A busca limitou-se a artigos em periódicos, teses e dissertações²⁴, com uso dos descritores: inclusão escolar, práticas de docência, grupos de apoio entre professores e comunidades de prática. Foi realizado levantamento dos descritores em língua portuguesa e inglesa. A expressão que atuou como filtro direcionador da busca foi o termo ensino colaborativo²⁵. Os critérios de seleção adotados foram, respectivamente, “relevância” e delimitação de data, a procura restringiu-se ao período entre 2008/2017, num recorte temporal de 10 anos de produção²⁶. A seleção inicial dos trabalhos ocorreu por meio da análise do título e leitura do resumo. Numa segunda etapa procedeu-se a leitura flutuante dos trabalhos para, finalmente, selecionar-se para leitura completa trabalhos cujas perspectivas teórico-metodológicas eram similares à proposta, congregavam potencial de enriquecimento a pesquisa ou que traziam pontos controversos de reflexão.

²² A última atualização ocorreu no mês de setembro de 2017.

²³ O portal periódicos da CAPES oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados de mais de 15.475 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Inclui também uma seleção de importantes fontes de informação acadêmica com acesso gratuito na Internet.

²⁴ Outras entradas foram descartadas, como, por exemplo, resenhas, livros, artigos de jornal, atas de congresso, etc.

²⁵ Utilizou-se o termo ensino colaborativo como filtro devido a tendência mundial a enfatizar-se a colaboração como modelo privilegiado de implementação da inclusão.

²⁶ Para descritores com maior número de trabalhos foi decidido mapear as 1.000 primeiras entradas, sob objetivo de compor uma amostragem que possibilitasse obter dados gerais sobre fundamentos teórico-metodológicos e resultados obtidos. Os descritores que demandaram esta medida foram, respectivamente, “*communities of practice and collaborative teaching*”, “*support groups between teachers and collaborative teaching*” e “*school inclusion and collaborative teaching*”.

A seguir expõe-se breve síntese a partir dos descritores eleitos, conforme quadro 01:

QUADRO 01 - SÍNTESE DOS DESCRITORES

Descritor	Eixos centrais de debate	Temáticas frequentes	Temáticas ainda restritas
<i>Inclusão escolar</i> ²⁷ : 2.351 trabalhos.	Políticas Públicas; Formação docente; Subjetividade docente / Representações sociais da diferença; Dialética Inclusão / Exclusão.	Estudos de caso. Prevalência de análise de trajetórias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA ²⁸ , Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade ²⁹ - TDAH e deficiência intelectual. Serviços e programas de apoio à inclusão; Discursos docentes sobre diversidade e inclusão; Direito a educação no contexto inclusivo; Ação pedagógica na perspectiva inclusiva; Representações sociais da diferença e deficiência; Subjetividade docente; Integração versus inclusão; Caracterização do Atendimento Educacional Especializado ³⁰ - AEE; Dificuldades de aprendizagem como NEEs; Medicalização da / na educação; Relações e parcerias entre as áreas de saúde e escolar; Possibilidades do ensino colaborativo perante a inclusão; Relação família escola na e para a inclusão escolar; Limites e possibilidades do processo inclusivo no Brasil; Modelos de gestão escolar e seus impactos nos processos de inclusão; O papel dos pedagogos para a inclusão; Possibilidades da parceria entre ensino comum e educação especial;	Bidocência; Caracterização das funções/perfil do profissional/professor de apoio; <i>Habitus</i> professoral; Tutoria entre colegas; Flexibilização curricular: discutindo currículo, metodologias e avaliação na lógica inclusiva; Tecnologias de Informação e Comunicação ³¹ - TICs no apoio a inclusão; Tecnologia Assistiva e a potencialização da ação pedagógica em ambientes inclusivos; Saúde mental e inclusão; Afetos / Inclusão; Bibliotecas e seu papel/potenciais na construção de práticas colaborativas e de apropriação cultural no contexto inclusivo; Relações de classe, gênero e étnicas e a inclusão; Percepções e representações de familiares acerca da inclusão de seus (suas) filhos (filhas); A inclusão na visão de estudantes incluídos e de seus pares; Indicadores teóricos práticos de análise dos processos inclusivos.

²⁷ Entrada sem filtros – inclusão escolar: 4.587 trabalhos.

²⁸ Doravante referido pela sigla TEA.

²⁹ Doravante referido pela sigla TDAH.

³⁰ Doravante referido pela sigla AEE.

³¹ Doravante referidas pela sigla TICs.

		Psicologia e inclusão escolar.	
<p><i>School inclusion</i>³²: 352.146 trabalhos.</p> <p><i>School inclusion and collaborative teaching</i>: 13.428 pesquisas.</p>	<p>Index for inclusion³³ – acompanhamento e compartilhamento de ações inclusivas no mundo – ênfase na construção de modelos colaborativos para vigência dos princípios inclusivos; Formação de professores.</p>	<p>Ensino e aprendizagem na perspectiva cooperativo-colaborativa; Flexibilização curricular: análise do currículo, metodologias e avaliação diante de singularidades; Políticas públicas; Parceria ensino comum e educação especial; Estudos de caso: prevalência de investigações sobre TEA, deficiência intelectual e TDAH; Subjetividade docente; Discursos docentes sobre a inclusão / diferenças; Representações sociais da diferença e impactos na e para a inclusão; Bibliotecários como facilitadores da inclusão a nível social, escolar e digital; Relações entre CoP, ensino, inclusão; Lideranças na e para a inclusão; Relação família e escola e seus efeitos para a inclusão; Enfoque multiprofissional na inclusão; Limites e possibilidades do processo inclusivo diante de realidades diversas; Inclusão social e escolar e exercício da cidadania; Grupos de estudo e apoio a inclusão; Concepções e definições das NEEs e seus impactos para o ensino; “Inclusão desigual” – dialética inclusão / exclusão; TICs e inclusão; Equidade e Justiça como princípios norteadores da inclusão; Estresse docente na inclusão.</p>	<p>Caracterização dos professores de apoio à inclusão / bidocência; Afetividade e inclusão; Questões de classe, étnicas e de gênero no contexto inclusivo.</p>

³² Entrada sem filtros – school inclusion: 1.044. 723 trabalhos.

³³ O Índice de Inclusão é um conjunto de materiais que tem por finalidade orientar as escolas no planejamento e desenvolvimento escolar inclusivo. Baseia-se no compartilhamento de experiências inclusivas pelo mundo.

<p><i>Grupo de apoio entre professores</i>³⁴: 1.791 trabalhos³⁵</p> <p><i>Grupo de apoio entre professores / ensino colaborativo</i>: 111 pesquisas.</p>	<p>Grupo como apoio a formação profissional.</p>	<p>Grupos de apoio psicopedagógico; Grupos de estudo, pesquisa e apoio profissional; Grupos de apoio para promoção do trabalho colaborativo; Grupos de apoio e formação contínua de professores; Grupos de apoio entre professores de uma mesma disciplina; Grupos on line de apoio ao desenvolvimento profissional; Grupos on line de apoio para a educação à distância; Grupos de estudos e protagonismo profissional.</p>	<p>Prevalência restrita de trabalhos acerca dos GAEPs no âmbito do Ensino Fundamental. Ênfase dos estudos recai no Ensino Médio e Superior. Trabalhos disponíveis estão centrados em disciplinas específicas: Matemática, Química, Física, Ciências/Biologia. Limitado número de pesquisas abordam o potencial do GAEP para implementação de propostas de ensino colaborativo mais concernentes a uma visão inclusiva do ensinar/aprender.</p>
<p><i>Support groups between teachers</i>³⁶: 116.556 trabalhos.</p> <p><i>Support groups between teachers and collaborative teaching</i>: 20.608 pesquisas.</p>	<p>Grupos de apoio como ferramenta de apoio à comunidade escolar, em especial aos professores.</p>	<p>Grupos de apoio social e afetivo; Grupos de apoio à aprendizagem cooperativa; Grupos de apoio a imigrantes; Grupos para desenvolvimento de projetos; Grupos de tutoria entre pares; Grupos de professores para apoio e parceria com famílias; Grupos de apoio para uso das tecnologias em sala de aula; Formação de grupos diversos com objetivo de promover capacitações específicas; Grupos voluntários de apoio à equipe escolar; Grupos mistos direcionados a alunos e professores; Grupos de apoio para gestores e conselheiros escolares; Grupos de apoio positivo para promover a resiliência de professores/alunos;</p>	<p>Dispersão devido sentido do termo 'grupos', este atrelado, prioritariamente, ao campo da saúde. Termo também associado ao âmbito da psicologia social comunitária e a área da assistência social. Apesar de haver um corpus de pesquisa significativo, os GAEPs mostraram-se voltados quase que exclusivamente ao âmbito do Ensino Superior. Pesquisadores indicam a necessidade de ampliar o alcance dos grupos, abrangendo o contexto das demais etapas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.</p> <p>Obs.: Em cenário internacional a formação dos grupos é direcionada a todos os membros da comunidade escolar, não apenas professores. As ênfases também são variadas, apoio social, afetivo, administrativo, em relação à gestão e coordenação pedagógica, direcionados a estudantes</p>

³⁴ Entrada sem filtros – grupo de apoio entre professores: 2.811 trabalhos.

³⁵ Todavia, a maioria destas pesquisas esteve, no Brasil, majoritariamente atrelada a grupos de autoajuda e de apoio social em diferentes contextos, comprovou-se ocorrência restrita de pesquisas que enfocavam o ambiente escolar.

³⁶ Entrada sem filtros – support groups between teachers: 755.741 trabalhos.

		<p>Grupos de apoio voltados a professores iniciantes;</p> <p>Grupos de apoio para professores em escolas afetadas pela violência;</p> <p>Grupos de apoio para professores com alunos com TEA;</p> <p>Grupos on line/virtuais de formação docente;</p> <p>Grupos de apoio emocional para professores de alunos com deficiência;</p> <p>Grupos de estudos e pesquisas;</p> <p>Grupos de apoio à ação dos bibliotecários;</p> <p>Grupos de apoio administrativo;</p> <p>Grupos de apoio social a prevenção do <i>burnout</i> direcionados a professores da educação especial;</p> <p>Grupos de suporte entre pares;</p> <p>Grupos de colaboração interprofissional;</p> <p>Grupos de apoio entre novatos e experts.</p>	<p>com deficiência e problemas comportamentais e/ou emocionais, etc.</p> <p>Apoios direcionados especificamente a professores: iniciantes, junto a estudantes com NEEs, TEA, para prevenir burnout, áreas de atuação específica – Matemática, Ciências, Educação Especial, etc.</p>
<p><i>Comunidades de prática</i>³⁷: 938 trabalhos</p> <p><i>Comunidades de prática / ensino colaborativo</i>: 65 pesquisas.</p>	<p>Correlação entre as CoP e o ensino numa perspectiva colaborativa.</p>	<p>CoP e a articulação do trabalho docente;</p> <p>CoP e as ações colaborativas em contexto escolar;</p> <p>CoP e o desenvolvimento profissional em uma perspectiva colaborativa;</p> <p>CoP e o apoio a docentes iniciantes;</p> <p>CoP digital/on line e a formação docente.</p>	<p>Pesquisas sugerem ser relevante estender a visão das CoP, pois sua centralização ocorre no âmbito do Ensino Médio e Superior, a exemplo dos GAEPs.</p> <p>Prevalência de comunidades de prática on line e, crescentemente, vinculadas ao ensino a distância.</p>
<p><i>Communities of practice</i>³⁸: 94.138 trabalhos.</p> <p><i>Communities of practice and teaching collaborative</i>: 21.675 pesquisas.</p>	<p>COP como espaço privilegiado de formação docente e gestão/organização colaborativa.</p>	<p>CoP e desenvolvimento docente;</p> <p>CoP e redimensionamento da ação docente;</p> <p>Comunidades virtuais de prática e formação docente;</p> <p>CoP como ambiente colaborativo-formativo;</p> <p>CoP e o uso das tecnologias digitais;</p> <p>CoP e aprendizagem situada;</p> <p>CoP e a ressignificação /</p>	<p>Estudos apontam como significativa a abordagem das CoP no processo de inclusão, devido a ênfase no apoio mútuo e na colaboração entre profissionais para superação de desafios práticos.</p> <p>Esta temática é pouco explorada nos trabalhos atuais.</p>

³⁷ Entrada sem filtros – comunidades de prática: 2.016 trabalhos.

³⁸ Entrada sem filtros - communities of practice: 178.668 trabalhos. Informa-se que este descritor em particular engloba diversas áreas, com ênfase na gestão organizacional, onde se observa maior número de pesquisas.

		transformação das práticas pedagógicas; CoP no apoio a estudantes/professores.	
<p><i>Práticas de docência</i>³⁹: 897 trabalhos.</p> <p>Práticas de docência / ensino colaborativo: 39 pesquisas.</p> <p>Práticas de docência / ensino colaborativo / inclusão escolar: 14 estudos.</p>	<p>1º descritor: Destaque ao planejamento escolar, mas sem relacioná-lo a temática inclusiva.</p> <p>2º descritor: Estudos enfatizavam a colaboração entre professores de uma mesma disciplina/área.</p> <p>3º descritor: Ênfase nas relações entre a área de educação especial e ensino comum, sugestão da necessidade de parcerias.</p>	<p>Práticas de docência e colaboração entre profissionais de disciplinas afins.</p> <p>Práticas de docência e inter-relações entre professores especializados e do ensino comum.</p> <p>A docência e a aparente dependência dos professores do ensino comum em relação à área de educação especial.</p>	<p>Sugere-se abordagem da prática de docência enquanto dimensão transformadora da ação pedagógica, no movimento de assumir e implementar a lógica inclusiva. Isto sem desconsiderar aspectos como a gestão e coordenação escolar no processo de análise empreendido.</p> <p>Estudos carecem de indicadores de análise práticos, há também um limitado número de pesquisas sobre currículo, métodos e avaliação na lógica inclusiva.</p>
<p>Teaching practices⁴⁰: 180.696</p> <p>Teaching practices and collaborative teaching: 62.512</p> <p>Teaching practices / collaborative teaching / school inclusion: 9.128</p>	<p>Grande diversificação temática a partir das expressões de busca.</p> <p>Estudos das dimensões do currículo, metodologias e avaliação, não necessariamente sob lógica inclusiva.</p> <p>Ensino colaborativo como estratégia que privilegia a inclusão.</p>	<p>Práticas de docência e colaboração entre profissionais.</p> <p>Práticas de docência e inter-relações entre professores especializados e do ensino comum.</p> <p>Ênfase na necessidade de parcerias entre ensino comum e área de educação especial.</p> <p>Estudos sobre as dimensões da prática: currículo, métodos e avaliação, na lógica inclusiva.</p>	<p>Indica-se necessidade de estudos aprofundados sobre a docência junto a estudantes com TEA, deficiência múltipla, deficiência intelectual, TDAH e distúrbios emocionais e/ou comportamentais.</p> <p>Sugere-se também a expansão das pesquisas sobre currículo, métodos e avaliação para singularização dos planos de ensino.</p>

Fonte: Autora, 2017.

O termo inclusão escolar, no contexto brasileiro, apresentou delineamento diferenciado referente às políticas públicas e a formação docente. As políticas públicas⁴¹ e insumos para a reforma escolar constituíram-se em temática

³⁹ Entrada sem filtro: 340.282.

⁴⁰ Entrada sem filtro: 1.073.887 trabalhos.

⁴¹ MELO & SILVA, 2016; RECH, 2010; SACHINSKI, 2014; BOTELHO, 2007; TANNÚS-VALADÃO & MENDES, 2016; VASQUEZ, GURSKI & MOSCHEN, 2013; PAGNI, 2017; VELTRONE & MENDES, 2011; MARTINEZ; LOPES & RECH, 2013; LUCATO SIGOLO; MONTEIRO & ARNAUT, 2011; SCHUCHETER & CARVALHO, 2016; RODRIGUES; POSSA; IOP & ROSA, 2016; LASTA & HILLESHEIN, 2014; MELLO, 2016; REBELO, 2016; BASSI & VASQUEZ, 2012; PAGNI; DA SILVA & DE CARVALHO, 2016; BENDINELLI; PRIETO & NADRADE, 2012; PERRUDE, 2013; SILVA & HENNING, 2014; PAGNI, 2017; MENDES, 2008; VEIGA, 2010; LOPES; LOCKAMANN & HATTGE,

exaustivamente discutida. Nos debates ressaltavam-se as precárias condições de constituição e gerenciamento da escola pública brasileira, assim como este processo constitutivo/gerencial impactariam a implementação da inclusão, dadas condições específicas de produção do ensino e a imensa desigualdade entre regiões. Documentos do MEC são examinados sob diferentes prismas e sugere-se que o teor destes ainda sustenta categorizações, pelo desenho de uma psicopatologia da inclusão onde critérios são utilizados para categorizar pessoas pelos seus atributos, ainda que de forma implícita.

Em relação à formação docente⁴², verificou-se significação deste ponto como crucial para implementação de mudanças em âmbito micro e macro, comprovou-se que mesmo pesquisas que abordavam outras temáticas tendiam a trazer a questão da formação como pano de fundo das discussões. Todavia, a maioria dos trabalhos mapeados apresentava caráter descritivo, sem proposição de estratégias de superação as problemáticas detectadas. Mas, marcadamente nos últimos cinco anos, têm surgido pesquisas que, além de problematizar e discutir aspectos da realidade educacional brasileira, crescentemente sugerem estratégias de enfrentamento dos desafios postos.

2013; VEIGA-NETO & LOPES, 2007; STAUFFER, 2015; ANDRADE, 2009; SANTOS, 2012; MASCARO, 2013; HOSTINS & JORDÃO, 2015, NICOLAU, 2011, VERGARA, 2011, URZÊDA, 2012; .
⁴² MELLO, 2016; PAGNEZ, 2016; DOMINGUES & CAVALLI, 2006; DA SILVA & CARNEIRO, 2016, HOSTINS & JORDÃO, 2015; MARIN & ZEPPONE, 2012; DA SILVA & MACIEL, 2011; TERRA & GOMES, 2013; PAIVA MAGALHÃES & NERI SOARES, 2016; MENDONÇA & SILVA, 2015; GONZÁLEZ-GIL, & SARTO MARTÍN, 2012; SILVA, 2013; MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; ARAÚJO & BITENCOURT, 2014; BORGES DE BASTOS, 2016; DALBEN, 2009; SANCHES & TEODORO, 2009; BENTO, CAETANO & SILVA, 2016; CASTRO, MENEZES & BRIDI, 2016; FONTOURA, 2017; OTALARA & DALL'ACQUA, 2016; JUNIOR, SARDAGNA, PEDDE & ROTH, 2016; CRUZ, SCHNECKENBERG, TASSA & CHAVES, 2011; MONTEIRO, CAMARGO & FREITAS 2016; ANDRADE, 2008; POKER & MELLO, 2016; MAGALHÃES & SOARES, 2016; MILANESI & MENDES, 2016; SANCHES, 2012; JESUS, BARRETO & GONCALVES, 2011; TENORIO, 2011; LAPLANE & PRIETO, 2010; ARAÚJO & ALMEIDA, 2014; PINHEIRO & MASCARO, 2016; STREDA, 2012; MASCARO & PINHEIRO, 2016; PADILHA & OLIVEIRA, 2016; SANTOS, SCHLÜNZEN & SCHLÜNZEN, 2016; DE LIMA E DIAS, CONCEIÇÃO ROSA & FERREIRA ANDRADE, 2015; VIEIRA VITORINO & DA SILVA, 2016; CARAMORI, 2016; PICCOLO, 2009; FRANCO, 2016; MICHELS, 2011; VASSÃO, 2016; LALUVEIN, 2010; SHOGREN, MACCART, LYON & SAILOR, 2015; LOERTSCHER & KOEHLIN, 2015; ISOSOMPPI & LEIVO, 2015; HATTGE & KLAUS, 2014; CAPUTO & LANGHER, 2015; HILLESØY, 2016; LEODORO, 2008; MENEZES, 2008; TEIXEIRA, 2014; FOUTOURA, 2017; SOUZA & BATISTA, 2016; GRÁCIO, CHALETA, CID, FIALHO & SARAGOÇA, 2011; BARBOSA-VIOTO & VITALINO, 2013; COSME, MONTEIRO & COSME, 2012; OTALARA & DALL'ACQUA, 2016; PAGNEZ, 2016; DEIMLING & NEVES, 2013; GUASSELLI, 2014; SILVA, 2013; JESUS & EFFGEN, 2012; LEODORO, 2008; MONTEIRO, 2015; SOUZA & PRIETO, 2016.

Estes estudos, de caráter prospectivo⁴³, trazem consigo maiores possibilidades de transformação do campo escolar. Assim, a prática de docência e/ou ação pedagógica vai delineando-se como dimensão que necessita ser refletida e modificada perante os princípios e valores inclusivos. Neste sentido, em território brasileiro as políticas públicas, a formação docente e as práticas e/ou estratégias de atendimento a diversidade parecem se constituir enquanto o ‘graal’⁴⁴ da inclusão, ainda que a discussão sobre a prática esteja associada a um modelo descritivo analítico da ação pedagógica, onde se avaliam, prioritariamente, aspectos relativos à sua estruturação legal e ao planejamento e implementação das práticas de docência tendo em vista a formação docente em âmbito brasileiro.

No quadro 02 apresenta-se síntese dos pontos de convergência e divergência das pesquisas nacionais que abordam a temática da inclusão em relação à atual investigação, assim como breve apontamento sobre métodos e bases teóricas prevalentes.

QUADRO 02 - SÍNTESE DE PESQUISAS NACIONAIS

Pesquisas nacionais:
<p>Método: Abordagem prevalente de pesquisa: qualitativa. Desenhos metodológicos: 1. estudo de caso, 2. pesquisa-formação/pesquisa-ação-colaborativa, 3. pesquisa participante, 4. pesquisa bibliográfica.</p>
<p>Bases teóricas de análise: Perspectiva histórico-cultural Foucault Representações Sociais</p>

⁴³ SILVA, 2015; CARAMORI, 2014; OLIVEIRA, 2016; FAGLIARI, 2012; MENINO-MENCIA, 2012; MONTEIRO, 2015; SILVA, 2014; SANTOS, SCHLÜNZEN, BARROS, SILVA, LIMA & SCHLÜNZEN JUNIOR, 2016; SOUZA, 2016; SCUSSIATTO, 2015; EFFGEN, 2011; LOPES, 2016; SCHUCHTER, CARVALHO, 2016; NUNES, 2012; ALMEIDA, 2013; FERREIRA & GASPAS, 2016; LOURENÇO, 2014; BAGAROLLO & OLIVEIRA, 2016; PADILHA, 2016; FRANCO, 2016; SANTOS-REGO, MOLEDO & CAAMAÑO, 2009; RUFINO, 2016; OLAVARRÍA, 2015; ROSA, POSSA & IOP, 2016; CAPELLINI, SHIBUKAWA & RINALDO, 2016; ABRANTES, 2016; MENDES & SANTOS, 2008; SANTOS, SCHLÜNZEN & SCHLÜNZEN JUNIOR, 2016; MIRANDA, 2016; MASCARO & PINHEIRO, 2016; PINHEIRO & MASCARO, 2016; HOSTINS & JORDÃO, 2014; CARAMORI, 2016; SANCHES & TEODORO, 2009; MATOS & MENDES, 2014; CASTRO, MENEZES & BRIDI, 2016; JUNIOR, SARDAGNA, PEDDE & ROTH, 2016; ANDRADE, 2008; POKER & MELLO, 2016; MAGALHÃES & SOARES, 2016; SANCHES, 2012; LIMA, GIL, 2016; LAPLANE, PRIETO, 2010; GARDOU, 2010; FORGIARINI, 2012; FERREIRA, CORREIA & LOPES, 2015; MORAIS & NASCIMENTO, 2016; BELTRÁN VILLAMIZAR, MARTÍNEZ FUENTES & TORRADO DUARTE, 2015; DA SILVA, NORNBORG & SCHEFFER, 2016; GUACANEME MAHECHA, ZAMBRANO ISQUIERDO & GÓMEZ ZERMEÑO, 2016; BELLOTTI, 2009; NUNES, 2012; SILVA, 2012; SILVA, 2013; TEODORO, 2011.

⁴⁴ Graal aqui tem o significado de algo que está sendo constantemente buscado, mas sem a certeza de ao que a procura, especificamente, se refere. Na tese assume-se que a inclusão engloba dimensões afins, é influenciada por variáveis plurais e complexas, abrange múltiplos atores. Entende-se que seu estudo poderia articular dimensões, sob intenção de produzir indicativos teórico-práticos que permitissem modificações e suscitasse novos olhares que, de forma processual, oportunizassem a contínua adequação do projeto inclusivo de forma a atingir o objetivo de minimizar e/ou superar o preconceito e a discriminação.

<p>Bourdieu González Rey</p>
<p>Pontos convergentes a tese: Crítica ao delineamento da inclusão a partir da lógica neoliberal que gera a produção/categorização de sujeitos decorrente de atributos pré-definidos; Compreensão de que as concepções da inclusão guiam imaginários e representações, configuram significados e sentidos nem sempre favoráveis ao acolhimento/trabalho com as diferenças; Reconhecimento da dificuldade em consolidar uma cultura inclusiva pelo fato da inclusão ocorrer, no Brasil, enquanto imperativo legal e moral; Entendimento de que as diretrizes legais impactam/limitam a organização, gestão e coordenação do trabalho pedagógico frente ao objetivo de incluir; Subjetividade docente como fator que influencia e limita a inclusão; Protagonismo docente na busca de estratégias de atendimento a diversidade, mas ainda com manutenção de discursos fatalistas que descaracterizam o processo inclusivo; Denúncia da manutenção de busca da homogeneização nos ambientes de ensino, apesar dos discursos em contrário; Crítica à ênfase teórica e de caráter tecnicista das formações iniciais e em serviço; Defesa da inclusão como processo singular e atrelado a aspectos sócio-histórico-culturais locais, com rejeição de modelos importados de outras realidades, ainda que haja autores que defendam a inclusão radical com base no modelo europeu; Racionalidade econômica enquanto dimensão balizadora das estratégias assumidas frente à inclusão; Razão instrumental como elemento desestabilizador e simplificador das discussões empreendidas; Debate sobre biopolíticas e o crescente movimento de medicalização da vida humana e seus impactos no ambiente escolar; Análise da constituição das Salas de Recursos Multifuncionais⁴⁵ - SRM, investigação do trabalho desenvolvido, perfil dos professores atuantes neste serviço, discrepâncias entre diretrizes legais e realidade corrente. Considera-se o AEE como serviço necessário, mas não suficiente para promover a inclusão; Apontamentos acerca da necessidade de maior articulação entre ensino comum e educação especial; Crítica à hierarquização de saberes e práticas entre as modalidades de ensino regular/educação especial. Sugestão de reordenamento de serviços e programas de acordo com cada realidade contextual e concorde com valores inclusivos; Crítica a tendência dos professores de alterarem ligeiramente as estratégias e método educativos, mantendo instrumentos avaliativos padronizados, o que dificulta o alcance das diferenças na escola. Sugestão de revisão da organização e gestão pedagógica no que tange a currículo, metodologias e avaliação; Compreensão de que as desigualdades de acesso aos capitais sociais, econômicos e culturais impactam o ensino e a aprendizagem, negando ou reduzindo possibilidades de participação no campo escolar; Respeito ao contexto social, histórico e cultural amplo, com suas contradições; Compreensão das dificuldades de aprendizagem enquanto NEEs; Ênfase ao ensino colaborativo como estratégia para reformar ambientes de ensino, marcadamente na última década; Casos de TEA, TDAH e síndromes e outros transtornos associados à deficiência intelectual como situações mais desafiadoras no que tange a inclusão educacional; Indicação da necessidade de estudos acerca dos problemas comportamentais e emocionais, entendendo que estes se constituem fatores dificultadores da prática de docência, sob justificativa de criação de estratégias de superação e/ou minimização deste quadro nas salas de aula; Comprovação do crescente clamor de apoio prático e emocional aos professores.</p>
<p>Pontos de divergência: Teorização vasta sobre a inclusão, ênfase na problematização de situações desafiadoras para a inclusão, enfoque apenas descritivo. Maioria dos trabalhos assume perspectiva teórico-descritiva; Manutenção da busca de adaptação do sujeito ao espaço escolar, ao invés de repensar a organização e gestão do trabalho pedagógico sob viés inclusivo, personificando o ensino.</p>
<p>Pontos de fragilidade detectados: Carência de indicativos práticos que direcionem a ação para as necessárias mudanças. Isto no que</p>

⁴⁵ Doravante referida pela sigla SRM.

se refere à análise de serviços e programas em diferentes localidades;
 Aproveitamento insuficiente do potencial das bibliotecas e TICs no que tange ao processo inclusivo;
 Bidocência, com colaboração entre professores do ensino comum e especial, como ação ainda incipiente. Denúncia da manutenção de posturas individualistas no campo educativo;
 Professor/profissional de apoio à inclusão como profissional que padece de indeterminações legais e práticas no delineamento de sua função e perfil, fatores que impactam sua ação cotidiana;
 Tutoria entre colegas: prática incipiente na realidade brasileira;
 Discussão restrita no que se refere ao *habitus* professoral e estudantil e suas decorrências para o ensino e aprendizagem;
 Exploração quase inexistente no que se refere às relações de classe, gênero e étnicas como fatores que impactam e complexificam a inclusão, reconhecendo tais dimensões como eixos de desigualdade;
 Representações/potencial de ação de pais e estudantes na inclusão sem investigação aprofundada;
 Necessidade de aprofundamento de estudos sobre currículo, métodos e avaliação na lógica inclusiva, sob defesa da flexibilização curricular como prática de personificação dos planos de ensino.

Fonte: Autora, 2017.

Em cenário internacional⁴⁶, constatou-se ênfase sobre a formação docente, inicial e em serviço, com argumentação da necessidade de se ressaltar a relação teoria/prática na capacitação contínua dos professores. São apresentados e discutidos apoios para os professores durante sua formação inicial, sua inserção aos locais de trabalho e sua formação contínua posterior. Defende-se a mediação da relação entre experts e novatos para criação de redes de apoio internas. Debate-se a necessidade de apoio social estruturado e, neste percurso, diversos programas são desenvolvidos e avaliados.

A inclusão é significada enquanto processo em construção, problemáticas em comum são levantadas, dificuldades são discutidas e ações combinadas para sua superação/minimização, neste percurso as políticas públicas são debatidas e pontos controversos levantados. O respeito a aspectos particulares de cada contexto é a base das reflexões empreendidas. O Index for Inclusion delinea-se como documento diferenciado na apresentação e discussão dos diversos modelos/propostas inclusivos, traz indicadores teórico-práticos para análise e criação de propostas inclusivas singulares.

O quadro 03 apresenta síntese dos enfoques das pesquisas internacionais:

QUADRO 03 - SÍNTESE DE PESQUISAS INTERNACIONAIS

Pesquisas internacionais:
<p>Método: Abordagem prevalente de pesquisa: qualitativa. Desenhos metodológicos: 1. estudo de caso, 2. pesquisa participante, 3. pesquisa ação de enfoque colaborativo, 4. pesquisa exploratório-experimental, 5. estudos comparados.</p>
<p>Bases teóricas de análise: Index for inclusion</p>

⁴⁶ No levantamento dos trabalhos internacionais, outro espaço de pesquisa que se destacou, além do Index for Inclusion, foi o Journal of Research in Special Educational Needs.

Foucault
 Representações Sociais
 Vygotsky
 Behaviorismo
 Bourdieu

Pontos convergentes a tese:

Ênfase ao ensino colaborativo como modelo privilegiado para implementar a inclusão. O diferencial em relação aos estudos brasileiros é que esta prática ocorre desde a década de 90, enquanto no Brasil é prática ainda recente;

Casos de TEA, TDAH e síndromes e outros transtornos associados à deficiência intelectual significados como situações mais desafiadoras no que tange a inclusão educacional – ponto confluyente aos estudos brasileiros;

Atenção a questões de saúde mental, estas significadas como fator de maior estresse docente;

Aproveitamento das bibliotecas enquanto espaços diferenciados de promoção de inclusão social, digital e escolar, enfoque ainda não assumido no Brasil;

Destaque as biopolíticas e a malha discursiva legal na produção de sujeitos de determinado tipo para a inclusão,

Constatação da necessidade de apoio estruturado dirigido a toda comunidade escolar. Neste sentido, a parceira família escola é significada enquanto fator relevante a inclusão;

Reconhecimento/documentação de um número ainda limitado de escolas bem-sucedidas para satisfazer níveis de excelência e qualidade na inclusão, fato confluyente à realidade brasileira;

Comprovação de maior aceitação da inclusão de crianças e jovens com deficiência física sem comprometimento cognitivo, com maior rejeição de crianças com transtornos comportamentais e emocionais;

Realce a uma visão abrangente de NEEs, englobando diferentes eixos de desigualdade, processo ainda em construção. Expõe-se, a partir de tal reflexão, a importância de assistir a todos os estudantes na inclusão, não somente quem possui NEEs, meta atingida, sugere-se, por meio de um trabalho de percepção de si e do outro;

Ampliação: 1) das discussões sobre a dificuldade em construir planos pedagógicos de atendimento a estudantes com TEA, 2) crítica ao enfoque a socialização no atendimento a estudantes com deficiência intelectual e 3) problematização do aumento de casos de TDAH e conseqüente uso de fármacos no controle de comportamentos indesejáveis. Debates situam que apesar da inclusão, mantêm-se critérios de categorização dos sujeitos;

Indicação da diminuição de resultados em turmas com crianças com NEEs, principalmente quando estão "incluídas" crianças que apresentam questões comportamentais e emocionais;

Destaque as CoP e grupos de apoio como instâncias privilegiadas para o reordenamento do ensino;

Documentação do fato de que, na inclusão, as questões arquitetônicas têm sofrido mudanças mais perceptíveis, ainda que insuficientes, mas ainda assim mais prevalentes se comparadas às transformações atitudinais e práticas;

Destaque para a diferenciação pedagógica enquanto dispositivo inclusivo. Personificação do currículo, métodos e avaliação compreendidos como indicadores práticos da singularização das propostas de ensino. Apesar da crescente problematização destas dimensões, considera-se necessário maior aprofundamento;

Reforço da premissa de que as competências discentes a serem desenvolvidas não englobam somente conteúdos, mas sim habilidades cognitivas e sociais;

Escola como uma organização institucional que é fonte de recursos humanos que integram toda uma ideologia que se sustenta numa visão de educação e ser humano que fundamenta a ação pedagógica;

Defesa de articulação entre ensino comum e educação especial, mas com a ressalva de que este é, ainda, um projeto em construção;

Pontos facilitadores⁴⁷ e dificultadores⁴⁸ da inclusão citados, problematizados e analisados para busca de soluções/aprimoramentos, dentro de uma visão prospectiva do processo, no geral;

⁴⁷ Acessibilidade, aprendizagem e desenvolvimento pela participação social enfatizada, interação social horizontal, adaptações curriculares, fichas de trabalho adaptadas, trabalho cooperativo discente, abordagem diferenciada das disciplinas, flexibilização do tempo, exploração dos ambientes de aprendizagem de forma diferenciada, visão compartilhada, desenvolvimento profissional, treinamento contínuo, colaboração e comunicação entre gestores/equipe/pais.

⁴⁸ Políticas e financiamentos inconsistentes, atitudes negativas em relação à deficiência, infraestrutura limitada, formação deficitária, repertório instrucional limitado, processos avaliativos

Educação Infantil referendada como cenário privilegiado para a inclusão, ainda que se reconheça que esta modalidade tem desafios diferenciados das demais etapas de ensino;
 Indicação da necessidade de consolidar-se uma visão compartilhada de inclusão para superar obstáculos comuns e criar uma cultura inclusiva consistente, reconhecendo-se que a compreensão do conceito de inclusão impacta na prática de gestores, pedagogos, professores e governantes;
 Redes de apoio articuladas entre saúde e educação significadas como apoio a inclusão. Sob ressalva de que se mantenha a especificidade de cada campo. Sinaliza-se, igualmente, a necessidade de afinar parcerias com Universidades e setores governamentais para planejamento de ações no coletivo que dêem conta de suprir demandas inclusivas singulares.

Pontos de divergência:

Realidades contextualmente diversas, no que se refere a diferentes dimensões da realidade, fato que dificulta comparações. Ainda que as pesquisas delimitem pontos de fragilidade e fortalezas singulares e detenham potencial para sugerir indicativos práticos de melhorias, assume-se presentemente que não cabe transportar modelos para localidades sócio-histórica e culturalmente diferentes;

Políticas públicas significativamente diversas das leis brasileiras. Ainda que documentos internacionais delineiem problemáticas em comum a serem refletidas coletivamente para garantir uma educação para todos, decretos e deliberações contextuais, gerados a partir de entendimentos e ideologias particulares, direcionam a inclusão de forma distinta, dadas condições sócio-histórico-culturais específicas;

Constatação da ocorrência de problemas mais complexos em relação à inclusão a partir do ensino secundário e médio. Realidade diversa da brasileira, onde a inclusão é projeto desafiador desde a Educação Infantil.

Pontos de fragilidade detectados:

Aproveitamento insuficiente das TICs no que tange ao processo inclusivo;

Bidocência / co-ensino, com colaboração entre professores do ensino comum e especial, como ação ainda incipiente. Denúncia da manutenção de posturas individualistas no campo educativo;

Carência de estudos que abordem a temática da unicidade entre cognição e afeto na lógica inclusiva;

Abordagem restrita de questões de classe, étnicas e de gênero frente à inclusão, estas compreendidas como eixos de desigualdade atuantes no âmbito escolar;

Professor/profissional de apoio à inclusão como profissional cuja identidade ainda está em construção, com necessidade de estudos para delimitação e potencialização de sua ação.

Fonte: Autora, 2017.

Após esta breve explanação, informa-se que na discussão sobre a inclusão, em âmbito nacional, foram selecionados os trabalhos de Eniceia Gonçalves Mendes⁴⁹ para compor a análise. Esta escolha decorre do reconhecimento da posição de destaque desta pesquisadora no Brasil na discussão dos processos inclusivos. Em cenário internacional, foram agregadas pesquisas de David Rodrigues⁵⁰, isto devido similaridades teórico-práticas, ou seja, na defesa da inclusão enquanto processo singularizado.

Referente ao termo Grupos de Apoio Entre Professores, evidenciou-se, nos trabalhos internacionais, a crescente associação entre GAEPs e CoP. Constatou-se destaque dos grupos de apoio no âmbito do Ensino Superior, estes definidos como

inadequados, habilidades colaborativas pobres, perspectivas negativas do professor, falta de conhecimento sobre terminologias, questões e leis da educação especial, conflito no gerenciamento do tempo.

⁴⁹ As pesquisas desta autora serão citadas/referenciadas ao final deste capítulo.

⁵⁰ As pesquisas deste autor serão citadas/referenciadas ao final deste capítulo.

ferramenta de melhoria do ensino ofertado e de suporte tanto aos estudantes quanto aos docentes. Os grupos são significados como instrumentos de auxílio aos professores, por oferecerem apoios eficazes durante inserção na profissão e de forma longitudinal, mas principalmente no movimento de entrada no magistério. Defende-se o argumento de que os grupos promovem e favorecem melhores relações entre novatos e experts, facilitam a adaptação das instruções escolares pelas trocas propiciadas no e pelo grupo. Documenta-se que o apoio social e o envolvimento comportamental e afetivo na escola é reforçado pelos grupos, isto entre pais, estudantes e professores. Argumenta-se que contextos mais desafiadores depreendem necessidade de apoio mais estruturado e alargado, com os grupos sendo uma opção para oferecer tal auxílio. Grupos on line são definidos como estratégia para o ensino colaborativo e enquanto ferramenta de apoio diferencial aos professores, há grande número de grupos virtuais com este propósito. Destaca-se o protagonismo de professores de Ciências e Matemática na formação e desenvolvimento de grupos de apoio profissionais.

A ação dos grupos vem enfatizar melhorias nas relações interpessoais e a adaptação coletiva de materiais e recursos que podem vir a favorecer mudanças práticas. Supervisores, coordenadores e gestores têm papel de destaque na manutenção dos grupos de apoio entre professores. Expõe-se que os grupos detêm potencial para criar sistemas de ferramentas e rotinas socioprofissionais que promovem o ensino, com grupos de pesquisa colaborativa entre professores sendo percebidos como comunidades de aprendizado profissional. Os grupos geram, na percepção dos pesquisadores, potencialização do aprendizado tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Grupos são definidos, a partir desta percepção, enquanto importantes suportes sociais para professores, preditores de motivação acadêmica e social. Pondera-se que grupos de colaboração entre “agências”, no apoio a crianças com comportamentos desafiadores, favorecem o planejamento e coordenação de melhores estratégias de enfrentamento a problemáticas específicas. Assume-se que os grupos têm potencial para promover orientação social e emocional integrada para professores e estudantes e se constituem como ferramentas para resolver problemas de forma colaborativa, fato que repercute nos resultados do ensino. A criação de grupos de estudo e pesquisa voltados à

discussão de aspectos que envolvem crianças e jovens com deficiência tem sido crescentemente verificada na contemporaneidade.

No Brasil, grupos colaborativos aparecem com maior frequência a partir do ano de 2010 e os grupos on line são desenho prevalente e que geram, na crença de quem deles participa, contribuição nos aspectos formativos em relação às TICs, especificamente, e no que se refere a lacunas de formação inicial e em serviço, pela troca de experiência proporcionada entre membros, troca que possibilita melhorias práticas. Grupos são percebidos como comunidades de aprendizagem que valorizam estratégias de reflexão, colaboração, auto-supervisão e autoaprendizagem, sendo significados como suporte importante ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional. Grupos no Ensino Superior têm expressividade maior, sua expressividade nos demais níveis de ensino é significativamente inferior. Explicita-se que os grupos de apoio social diminuem o estresse de professores e tem promovido à socialização de êxitos e dificuldades encontradas na prática, situação que oportuniza discussões para buscar soluções conjuntas aos desafios comuns. Assim, tendem a aumentar o potencial de autoavaliação em relação às práticas. Destaca-se o protagonismo dos professores de Matemática, Ciências, Física e Química na formação de grupos profissionais de suporte a prática docente.

Em relação ao descritor CoP, no Brasil o termo mostrou-se atrelado a área administrativa, majoritariamente. Sua relação com a educação ainda está em construção. Os professores de Matemática estão na vanguarda da implementação das CoP na realidade brasileira. As CoP têm sido definidas enquanto instrumentos formativos que geram autoconhecimento entre professores, isto em relação a crenças, concepções e práticas, são espaços que oportunizam o desenvolvimento da identidade profissional. Expõe-se que as CoP envolvem negociação de resultados e mobilização de conhecimentos e que esta dinâmica privilegia a participação e a interação entre todos os membros. Enfatiza-se que o significado negociado na CoP é ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único. Ações formadoras das CoP fomentariam, neste prisma, o engajamento mútuo no processo de formação e constituição de um repertório específico.

O fator de colaboração é ressaltado e, cada vez mais, as CoP virtuais ganham espaço, mantendo características das CoP presenciais, ou seja, mantém o

objetivo de auxiliar na melhoria e aumento de repertórios para resolução a demandas práticas. As CoP agregariam, então, potencial para gerar maior reflexão e compartilhamento de experiências entre docentes, favoreceriam a ressignificação das práticas no processo de interação estabelecido entre membros. Argumenta-se que a aprendizagem situada sofre influências do macro, mas enuncia-se que a cultura micro tem peso substancial nos dizeres e fazeres da comunidade. Estudos situam as CoP enquanto possibilidade de repensar a formação na graduação e pós-graduação de forma a articulá-las com a realidade de trabalho. Sugere-se que as CoP contribuem na criação e consolidação de uma postura reflexiva em relação as práticas. Assim, apesar do número reduzido de trabalhos, o potencial formativo das CoP é ressaltado e articulado ao dos grupos de apoio no movimento de suporte aos professores.

As CoP em cenário internacional enfatizam o planejamento coletivo e a ação articulada entre membros, sob viés colaborativo, reforçando a importância do engajamento, da participação e negociação de significados, aspectos que modelam a prática, como dimensões privilegiadas do trabalho em equipe. Enuncia-se que a CoP fortalece a colaboração interdepartamental, assim como oferece apoio estruturado no processo de ensino e aprendizagem ao assumir uma postura de reflexão na ação que incita uma nova forma de entender e assumir o papel da instrução e da aprendizagem nos ambientes escolares. Enfatiza-se que as CoP cultivam uma identidade profissional positiva, mesmo frente a desafios, isto por conceber os praticantes como agentes privilegiados de mudança e prever a consolidação interna de um sistema de apoio mútuo entre membros, daí sua importância perante o contexto inclusivo.

Pondera-se que as CoP favorecem o prosperar de uma identidade acadêmica e profissional coletiva ao enfatizar noções de valor participativo, podendo ser instrumento para apoiar e transformar visões convencionais de aprendizagem, isto porque as CoP se baseiam na aprendizagem mútua, superam a consciência individual de trabalho e a redirecionam para um consciência coletiva, ainda que particularizada, do processo social, fato que sinaliza necessidade de criação de novos modelos de liderança, que envolvam os múltiplos níveis de adesão nos estágios iniciais de formação e manutenção da comunidade, para criação e consolidação de culturas de colaboração que sustentem a proposta, isto

reconhecendo-se que as CoP sofrem influência de condições de suporte, da prática pessoal compartilhada e da aprendizagem e aplicação coletiva.

Reflete-se que CoPs detém poder para, através da ação colaborativa e parcerias entre diferentes âmbitos/setores, superar o fosso entre pesquisa, política e práticas, por meio da mobilização do conhecimento e mediação de relações de apoio mútuo entre produtores e consumidores dos conhecimentos, num processo de valorização e integração do conhecimento tácito e acadêmico. CoPs, devido premissas ontológicas e epistemológicas assumidas, enunciam a urgência de criar-se uma nova infraestrutura organizacional e humana em âmbito escolar para consolidação de uma cultura colaborativa, co-responsável. Assume-se que o processo de formação/especialização é mobilizado e construído em condições sócio-epistêmicas particulares, embutidas em comunidades profissionais específicas e que as CoP são espaços privilegiados de formação e inovação. CoPs têm, então, impacto positivo nas práticas de ensino, pois incitam a superação de uma metáfora de transmissão (passividade) para uma de participação (autonomia/protagonismo). CoPs estimulam a participação equitativa de professores e estudantes ao encorajar formas de co-construção do conhecimento através de métodos de ensino baseados na aprendizagem cooperativa.

A escola como CoP pode ser definida como local de aprendizado coletivo e conjunto, se configura como ambiente seguro e desafiador ao estabelecer expectativas de que todos podem aprender, ao defender como premissa de trabalho que cada um aprende de forma singular e que todos aprendem na interação, nas trocas propiciadas entre pessoas, enfatizando-se, neste percurso, a liderança dos professores. Os professores iniciantes têm, nas CoP, oportunidades de apoio estruturado frente as dificuldades iniciais da profissão, as CoP lhes oferecem oportunidade de assumirem papel de participante periférico legítimo na escola. Devido ao fato das CoP estarem mais centradas no Ensino Superior se problematiza a necessidade de estendê-las a outras modalidades de ensino, tendo em vista os benefícios que podem trazer ao campo educacional. A prática na CoP é definida como ação mediada centralizada na relação interpessoal, prática fundada nos discursos e representações das instituições de ensino, instituições que são estruturas vivas, em constante transformação, situação que desvela o valor da comunidade para reordenamento das configurações educacionais tradicionais, para

implementação de propostas sensíveis a diversidade cultural nos moldes da justiça generativa. CoPs virtuais⁵¹ se mostraram desenho prevalente.

Em relação ao acima descrito, verificou-se em âmbito internacional um crescente interesse pela conjugação de GAEP e CoP associados ao ensino e, notadamente, a adoção destas perspectivas para minimização/superação dos desafios da inclusão. Nacionalmente verificou-se número restrito de pesquisas que abordam as possibilidades e limites de GAEPs e/ou CoP nos campos escolares. Todavia, crescentemente a ação dos grupos e das CoP é significada como benéfica a inclusão. Este reconhecimento torna o uso conjunto destes constructos um elemento diferencial para a tese. Assume-se, nesta pesquisa, o viés colaborativo como premissa de trabalho; a visão cooperativa de ensino e aprendizagem como pressuposto fundante da organização do trabalho pedagógico e, inter-relacionados a estes objetivos, expõe-se a necessidade de articulação na gestão, coordenação e readequação contínua do trabalho de equipe, perante o objetivo de incluir, aspectos que caracterizam os grupos e as CoP.

Corroborar-se, em paralelo, a urgência em articular teoria e prática e superar posturas cristalizadas e individualistas no campo educativo, de forma a permitir que mudanças sejam planejadas e realizadas, sob compreensão de que cada espaço escolar possui cultura própria e que, apesar das influências macro, a cultura micro detém poder para interferir e direcionar a negociação de significados que modelam e limitam os processos inclusivos em sua singularidade. A análise propiciada pela revisão bibliográfica referendou o entendimento da inclusão como processo complexo e multifacetado, singular e contextual. Reforçou o posicionamento assumido nesta investigação em ater-se a realidade brasileira e de analisar e discutir o processo inclusivo tendo em vista o sistema público de ensino.

Em relação aos descritores *práticas de docência / ensino colaborativo e teaching practices / collaborative teaching / school inclusion*, comprovou-se que os mesmos estiveram associados, de maneira direta ou indireta, aos demais descritores. Os trabalhos mapeados mostraram-se direcionados a um enfoque

⁵¹ MARQUES, LOUREIRO & MARQUES, 2015; MACIÀ & GARCÍA, 2016; SAVARD, LIN & LAMB, 2017; CINGANOTTO & CUCCURULLO, 2016; ANDERSON, CALDWELL, HEATON & GREGG, 2016; MATZAT, 2013; MURUGAIAH, AZMAN, THANG & KRISH, 2012; LEWIS, KOSTON, QUARTLEY & ADSIT, 2010; BENKO, GUISE, EARL & GILL, 2016; MACGREGOR & VAVASSEUR, 2015; BOOTH & KELLOGG, 2015; CHEN & LAI HO 2015; DAVIS & GOODMAN, 2014; MILLER & EIB; 2006; PENDRILL, 2014; ALEXANDER, VAN WYK, BERENG & NOVEMBER, 2010; FITZ PATR, 2014; NOVAKOVICH, MIAH & SHAN, 2017.

diferente do que se buscava, ou seja, em geral não se relacionavam a inclusão escolar. O descritor práticas de docência/ação pedagógica se mostrou vinculado a uma visão individualista e meritocrática de ensinar e aprender, sob análise da performance de sujeitos individuais: o professor, no seu ofício de ensinar, ou o estudante, na sua função de aprendiz. Contudo, constatou-se um interesse crescente nas pesquisas brasileiras em analisar a prática de docência em relação à aprendizagem da criança com NEEs, marcadamente em relação ao TEA, TDAH e deficiência intelectual, enfatizando a questão da flexibilização curricular como caminho para tornar possível a diferenciação pedagógica. Entretanto, confirmou-se carência de trabalhos sobre currículo, metodologias e avaliação na lógica inclusiva.

Pesquisas internacionais vinculavam a prática de docência e/ou pedagógica as dimensões do currículo, metodologias e avaliação, sob defesa da diferenciação pedagógica enquanto dispositivo necessário à efetivação das aprendizagens perante as singularidades. As pesquisas destacaram a necessidade de rever estas três dimensões da prática para promover mudanças significativas no atendimento à diversidade. Expôs-se que no processo de reflexão sobre a ação pedagógica, representações e discursos dos professores poderiam ser remodelados, situação que deteria potencial para propiciar uma maior adesão ao processo inclusivo.

No quadro 04 são referenciados os trabalhos selecionados para enriquecer o corpus de análise da presente investigação:

QUADRO 04 – SELEÇÃO DE ARTIGOS / TESES PARA COMPOR ANÁLISE

<i>Inclusão / ensino colaborativo</i> <i>School inclusion and collaborative teaching</i>
CAETANO, N. C. de S. P.; MENDES, E. G. A atuação do psicólogo com pessoas com deficiência intelectual. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013, ISSN 2175-960X.
CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. Cadernos de Pesquisa v.46 n.162 p.1100-1123 out./dez. 2016.
CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial. N.º 1, p. 209-227, jan.-jul. 2015.
CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 – 615, Set./Dez. 2004.
FREITAS, M. C. de; MENDES, E. G. Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. Temas em Psicologia - 2008, Vol. 16, n.º 2, 261 – 271.
LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. s/d. In: http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf , acesso em setembro/2017.
LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Recursos de Alta-Tecnologia Assistiva Disponíveis no Mercado Nacional: ferramentas para alunos com paralisia cerebral. Informática na educação: teoria & prática. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012. ISSN impresso 1516-084X ISSN digital 1982-1654.
MATURANA, A. P. P. M; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G. & GONÇALVES, A. G. Análise de

materiais de referência na área de deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. Educere Et Educare – Revista de Educação. Vol. 11 Número 22 Jul./Dez. 2016.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar.** *Revista Linhas.* Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. P. M. **O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: sala de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas?.** Pedagogia em Ação, [S.l.], v. 8, n. 2, set. 2016. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>>. Acesso em: Setembro, 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto 039 Observatório da Educação – Edital 2010 – fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital n.º 38/2010/CAPES/INEP. Novembro, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pelas creches? GT: Educação Especial / n. 15. Agência Financiadora: CNPq, s/d.** In: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>, acesso setembro, 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. D. de P.; FERREIRA, J. R. & SILVEIRA, L. C. **Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência.** Temas em Psicologia da SBP - 2004, Vol. 12, n.º 2, 105– 118.

MENDES, E. G.; SANTOS, T. dos. **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas.** Revista Educação Especial, 01 December 2008, Vol.21(32), pp.211-24.

NORBERTO MATOS, S.; MENDES, E. G. **Demandas decorrentes da inclusão escolar.** Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 48, janeiro-abril, 2014, pp. 27-40. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

NORBERTO MATOS, S.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** DOSSIÊ TEMÁTICO: Currículo e Prática Pedagógica. s/d. In: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>, acesso setembro/2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. & CIA, F. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

PASIAN M. S.; MENDES, E. G. & CIA, F. **O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos.** Cadernos da FUCAMP, v.12, n.17, p.18-27/2013.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica.** *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. **Da história oficial da educação especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes.** X Seminário Nacional do HISTEDBR, UNICAMP, 2016.

SANTOS, T. dos & MENDES, E. G. **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas.** Revista Educação Especial, 01 Dezembro, 2008, Vol.21(32), pp.211-24.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

- VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.** In: A formação docente na perspectiva da inclusão – Comunicação científica – IX congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, UNESP – Universidade Estadual Paulista.
- VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
- VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria a prática docente.** Interfaces da Educação, 01 June 2016, Vol.7(19), pp.66-87 [Periódico revisado por pares].
- RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, D. **Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções.** Special and Inclusive Education in Portugal: Facts and Options. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan-abr., 2011.
- RODRIGUES, D. **Cenário internacional da inclusão educacional.** Palestra proferida a convite do NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais) e da linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade – UFPR, 2016.
- RODRIGUES, D. **Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal.** Diversa Educação Inclusiva na Prática – Instituto Rodrigo Mendes, maio de 2016.
- RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva.** Porto: Profedições: Jornal aPágina, 2ª edição, 2013.
- RODRIGUES, D. **Direitos Humanos e Inclusão.** PROFEEDICÇÕES. Coleção aPágina, Nº 06, 2ª edição, 2013.
- RODRIGUES, D. (org.) **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** David Rodrigues - org. Coleção Educação Especial. N.º 07. Porto Editora, 2001.
- RODRIGUES, D. (org.) **Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade.** Coleção Educação Especial. N.º 14. Porto Editora, 2003.
- RODRIGUES, D. (org.) **Investigação em educação inclusiva: vol. 1.** Lisboa: FEEI, 2006.
- RODRIGUES, D. (org.) **Investigação em educação inclusiva: vol. 2.** Lisboa: FEEI, 2007.
- RODRIGUES, D. **Educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Editora UFSM: Santa Maria, 2005.
- RODRIGUES, D. **Escola e integração na Europa: valores e práticas.** SPCE, Lisboa, 1997.
- RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica.** Cortês, São Paulo 2004.
- RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** FEEI, Lisboa, 2006.
- RODRIGUES, D. **Aprender juntos para aprender melhor.** FEEI, Lisboa, 2007.
- RODRIGUES, D. **Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** FEEI, Lisboa, 2008.
- RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos as práticas de formação.** Instituto Piaget, Lisboa, 2012.
- RODRIGUES, D. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial.** UNESP, Marília, 2012.
- RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** In: Inclusão. - Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. ISSN 1645-4235. - Nº 1, p. 7-13.
- RODRIGUES, D; TRINDADE, A. R. **Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: análise de percursos e necessidades de formação.** In: Educare/Educere. - Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 2005. ISSN 0873-0504. - Vol. 11, nº 17, p. 145-174.
- RODRIGUES, D. **A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva.** Revista do Centro da Educação. Cadernos, edição 2004, n.º 23, 2012.
- RODRIGUES, D. **As dimensões de adaptação de actividades motoras.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.53-58, set. 2006. Suplemento n.5.
- RODRIGUES, D.; ARMSTRONG, F. **Questões-chave da educação: A inclusão nas escolas.** Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. In: <https://www.ffms.pt/FileDownload/fddb0494-2599-474f-a58c-c799c99f33dc/a-inclusao-nas-escolas>, acesso setembro, 2017.
- RODRIGUES, D.; MESQUITA, M. H. **Estrutura e conteúdos da formação de professores em necessidades educativas especiais.** In: Revista portuguesa de educação. - Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1994. -

ISSN 0871-9187. - Nº 3, p. 55-72.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR.

Grupo de apoio entre professores / ensino colaborativo
Support groups between teachers and collaborative teaching

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Understanding collaborative work in education and revealing its benefits.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

GALLEGO VEGA, C. **El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitária.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 93-109. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

GARCÍA, C. **Project-based Learning in Virtual Groups - Collaboration and Learning Outcomes in a Virtual Training Course for Teachers.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, 20 July 2016, Vol.228, pp.100-105.

MONTIEL-OVERALL, P. **Further Understanding of Collaboration: A Case Study of How It Works with Teachers and Librarians.** School Libraries Worldwide, 2010, Vol.16 (2), p.31-55.

PARRILLA, A. (2007). **Inclusive Education in Spain: a view from inside.** En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. Dordrecht, Springer Ed., pp 19-36.

PINHEIRO, S. R. P. G. **Formação de Grupo de Apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais.** São Paulo, 2010, 190p.

SANTOS JÚNIOR, J. B. dos. **Grupos colaborativos de professores de química: possibilidade de articular a atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional; Collaborative groups of Chemical teachers: as a possibility of articulate the activity of collective (ATPC) with professional development.** São Paulo, 2014.

SOUZA, C. M. de; PINHEIRO, S. R. P. G. **Grupos de apoio: duas experiências em cotidianos diversos.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 387- 400, maio/ago. 2011.

TANAKA, A. L. F.. **Professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aprendizagens da docência em um grupo colaborativo.** São Paulo, 2015.

Comunidades de prática / ensino colaborativo
Communities of practice and teaching collaborative

BATISTA, A. C. A. **Aprendizagem situada em uma comunidade de aprendizes de matemática de uma escola pública.** 2014, 223p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais, Eixo: Prática Pedagógica em Matemática. Campinas, SP; Universidade Estadual de Campinas.

BELINE, W. **Formação de professores de matemática em Comunidades de Prática: um estudo sobre identidade.** 2012. 312f. Tese. Doutorado EM Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

JORGE, I. **Discursos de professores sobre as comunidades de prática no seu desenvolvimento profissional: premissas, constrangimentos e motivações – uma análise de conteúdo.** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ifjorge@ie.ul.pt, s/d. II Congresso Internacional TIC e Educação.

MARTINELLI, M. R. B. da S. **Comunidades de Prática como possibilidade de inovação no ensino e na aprendizagem de Ciência.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MOSER, A. **Formação docente em comunidades de prática. Formation of the professors in communities of practice.** Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p.210-244, jul./dez. 2010.

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. de C. T. **Aprendizagens de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, jan./jun. 2014.

SANTOS, M. P. dos. **Comunidades de Prática e bibliotecas escolares.** Governo de Portugal. Ministério da Educação e Cultura. Rede de Bibliotecas Escolares, 2012.

SANTOS, V. C. dos; ARROIO, A. **A formação de professores em Comunidades de Prática: aspectos teóricos e estudos recentes. Teachers' training in Communities of Practice: theoretical aspects and recents reserarches.** REDEQUIM, v. 1. N.º 1, out./2015.

SILVA, J. A.; BARTELMÉBS, R. C. **A Comunidade de Prática como possibilidade de Inovações na Pesquisa em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.** Acta Scientiae, v.15, n.1, jan./abr. 2013.

SILVA, A. de P.; SARTORI, V.; SCHIMIGUEL, J. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de apoio a educação empreendedora. Virtual community of practice as support tool the entrepreneurial education.** SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED –

Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

SILVA S. F. **“Comunidades de Prática” online: contribuições a formação de professores no Brasil e Portugal.** 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo.

Práticas de docência / ensino colaborativo

Teaching practices / collaborative teaching / school inclusion

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular** *School inclusion through collaboration between special education and general education.* Educar em Revista, 01 September 2011, Issue 41, pp.80-93.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.318-322.

PINHEIRO, V. C. da S.; MASCARO, C. A. de A. C. **A bidocência como proposta inclusiva.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.37-40.

SILVA, S. S. da; CARNEIRO, R. U. C. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 September 2016, Vol.11(2esp), pp.935-955.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria a prática docente.** Interfaces da Educação, 01 June 2016, Vol.7(19), pp.66-87.

Fonte: Autora, 2017.

A partir desta apreciação, pode-se afirmar que a presente revisão referendou a importância de manter-se a opção de centralizar a pesquisa na avaliação do potencial de um GAEP perante a realidade brasileira, agregando o potencial do grupo a visão da escola enquanto CoP. Destaca-se aqui a relevância de avaliar a ação de um GAEP no âmbito do Ensino Fundamental, haja vista que estes grupos tem se desenvolvido, prioritariamente, no Ensino Superior. A percepção da convergência de objetivos entre o GAEP e uma CoP pode também ser compreendida como elemento inovador da proposta.

A revisão permitiu expor o aspecto da formação docente como um dos pontos centrais da discussão no processo de atendimento a diversidade, esboçou a importância de parceria entre ensino comum e área especializada e reforçou a necessidade de assumir-se viés colaborativo para a consolidação de redes de apoio internas, estendendo-as a todos os membros da comunidade escolar, sob objetivo de proporcionar educação de qualidade para todos. O fato de o GAEP permitir análise e transformação nas dimensões das práticas, políticas e culturas escolares, é outro fator que oferece delineamento diferenciado à pesquisa, pois engloba todas as dimensões significadas como balizadoras do processo inclusivo em diferentes contextos.

O próximo tópico exhibe a construção teórico-metodológica que subsidiou a discussão sobre o alcance dos GAEPs nas escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO 2 – CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU EDUCAÇÃO INCLUSIVA? O DIREITO A EDUCAÇÃO E A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA

Pensar de forma nova sobre qualquer assunto pressupõe certamente que encontremos formas também elas novas de exprimir aquilo que queremos transmitir. Com a Educação Inclusiva passa-se algo de remotamente semelhante: é necessário cada vez que dela se fala, encontrar formas novas de transmitir os paradigmas inovadores de reforma educacional que ela representa. (RODRIGUES, 2012, p. 13).

Este capítulo problematiza os conceitos de diferença e diversidade. Discute o direito a educação em meio à tensão entre igualdade e diferença. Em seguida, com apoio dos indicativos teórico-práticos de Rodrigues (1994, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016) e Mendes (2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 202015, 2016, 2017, s/d), discute o processo inclusivo. Questiona a manutenção da tendência médico-psicológica em tempos de inclusão e problematiza a medicalização da vida humana na contemporaneidade, situação que reduz sujeitos a uma identidade biológica.

Incluir é ação ampla. Envolve múltiplos atores. Depende da articulação entre micro e macro. Depreende a ressignificação de representações negativas acerca das diferenças. Assevera a necessidade de superação de hierarquias ideologicamente sustentadas e que transformam diferenças em desigualdades. Incluir significa ampliar espaços de participação, garantir maior equidade nas relações e práticas sociais, dentre estas a educacional, para construção de um plano de trabalho sensível e concorde com as demandas da diversidade. Neste sentido, cabe primeiramente conceituar diversidade e diferença.

Na tese a diversidade é assumida enquanto condição inerente aos seres humanos. Entende-se que as diferenças se definem “como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, (...) se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder”, sendo “constitutivas dos indivíduos e grupos sociais”, sob a ressalva de que “devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as

tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (CANDAUI, 2011, p. 246).

Adota-se nesta pesquisa o uso do conceito de diferença por “ênfatar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade”, sob reconhecimento de que o termo diversidade comumente tem sido utilizado para “advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”, mas sob “evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada” (SILVA, 2000, p.44-45). Na educação, a discussão sobre o que se considera como ‘diferente’ é temática controversa. Desafia “visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar” porquanto

(...) a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAUI, 2011, p.241).

Diante destas considerações, assevera-se que a inclusão se traduz como desafio duplo: 1) incluir crianças e jovens com deficiência e acolher, em paralelo, grupos historicamente excluídos do ambiente escolar, devido suas características pessoais e seus *habitus* iniciais, garantindo-lhes ensino de qualidade, e, 2) desimplicar⁵² as diferenças das hierarquias socialmente construídas, por meio da resignificação de paradigmas sociais e culturais vigentes. Esta ação visa redirecionar olhares: de sujeitos individuais, estes culpabilizados por presumidos fracassos, para as múltiplas e complexas variáveis que influenciam a produção do ensino brasileiro. Isto se considerando que no Brasil o direito a educação ainda não está plenamente consolidado. Garantiu-se acesso as escolas, mas não se pôde garantir permanência, nem tampouco a qualidade do ensino oferecido.

Cury (2002, p. 245/248) problematiza a “dialética entre o direito a igualdade e o direito a diferença” no campo educacional expondo “a importância da educação escolar que, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional responde a valores da cidadania social e

⁵² Desimplicar aqui tem o sentido de desenredar, libertar.

política”. Pondera o autor que “o direito do cidadão não é uma relação simples de ser pensada” (CURY, 2002, p. 255), nem prática facilmente ensejada, mas se traduz enquanto necessidade em sociedades cuja desigualdade conduz a exclusão, pelo fato de garantir possibilidade de participação social mais equitativa, ainda que seja “pouco realista” considerar as disputas dos e nos campos educativos “independente do jogo das forças sociais em conflito” (CURY, 2002, p. 253). O autor expõe que o direito a educação envolve

(...) todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus* por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. (CURY, 2002, p. 254).

Essa “conjunção dos três direitos na educação escolar” se coloca, de acordo com Cury (2002, p. 254) como “uma das características do século XX”. Entretanto, a simples declaração de um direito não basta para fazê-lo ser vivenciado/estendido a toda a população. Cury (2002) alerta que as discussões contemporâneas sobre a diferença, ao invés de aproximar pessoas, as afasta e promove, e fortalece ainda mais, categorizações, devido delineamentos ideológicos. Reforça que “a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob negação da igualdade” (CURY, 2002, p. 255). Reflete, ainda, que “uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade” e enfatiza que “a não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração ‘caolha’ ou muito perigosa do direito a diferença” (CURY, 2002, p. 256).

Neste percurso analítico, faz clara distinção entre os processos europeus e o de países colonizados na luta, formulação e consolidação de direitos básicos e refere à necessidade de analisar os “impactos socioculturais da colonização”, sob reconhecimento de que as relações sociais de povos colonizados sofrem com o ranço de preconceitos e “constrangimentos herdados”, e ainda presentes e atuantes, aspectos que forjam ideologias que sustentam e naturalizam desigualdades, referendando a discriminação (Idem, p. 257). Cury (2002, p. 259). Argumenta que “a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente

reservam apenas as camadas privilegiadas o direito a este bem social” (2002, p. 260), sob defesa de que

O direito a educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar a sua transformação.

Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

O acesso à educação é também um meio e abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconsciência e de se reconhecer como capaz de opções. O direito a educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260).

Tais considerações revelam a importância da luta pela universalização e qualidade da educação sob os princípios e valores inclusivos. Candau (2012, p. 715) expõe que “os direitos humanos estão no centro da problemática das sociedades contemporâneas”, mas ressalta que os mesmos são “afirmados e constantemente violados” ainda que se constituam como “referência para a construção de sociedades humanas e democráticas”. A autora anuncia a necessidade de se “promover processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, e de fortalecer processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem” (CANDAU, 2012, p. 715).

Empreitada desafiadora e que deveria ter como norte os princípios da justiça e equidade, mas que tem sido influenciada pelo uso ideológico dos termos igualdade e diferença. Desta forma, as definições do que se considera como diverso/diferente “podem tanto referir-se a aspectos físicos quanto estar relacionado a questões socioculturais, cognitivas, étnico-raciais, religiosas, etc.” com esta multiplicidade dando “ensejo a compreensões e interpretações também plurais que trazem consequências diretas e indiretas ao tratamento e recepção do que se convencionou ser definido como ‘diferente’” (VENÂNCIO, 2009, p. 20), ação que molda sentidos particulares ao termo igualdade, associando-o, pró-forma, a homogeneidade.

Assim, as terminologias adotadas nos meios sociais, acadêmicos e políticos carregam, em si mesmas, conteúdos explícitos e implícitos que polemizam e tornam complexo o debate e o consenso. Antonio Flávio Pierucci (1999) denunciou o

surgimento, na década de 70, de novas concepções e posições políticas que promoveram a ressignificação da igualdade e diferença, com tais concepções tendo, em seu parecer, delineamento claramente ideológico. Candau expõe que se passou “da ênfase na igualdade, muitas vezes silenciadora e/ou negadora das diferenças” a uma posição onde as diferenças “passam a primeiro plano, podendo comprometer ou eclipsar a afirmação da igualdade” (cf. CANDAU, s/d). Pierucci (1999) ponderou que esta ‘nova sensibilidade’ para com a diferença precisa ser refletida e problematizada, com Candau (s/d) expondo ser um desafio atual “articular igualdade e diferença nos diversos espaços sociais e educacionais”.

Santos (2006, p. 441-442) enunciou que para que os direitos humanos possam ser exercidos na contemporaneidade, os mesmos necessitariam ser ressignificados a partir de uma perspectiva intercultural crítica, superando o debate entre “universalismo e relativismo cultural”, por meio do reconhecimento de que “todas as culturas possuem concepções de dignidade humana”, concepções ainda incompletas e que carregam problemáticas específicas, pelo fato de tenderem a dividir “pessoas e grupos de acordo com dois princípios competitivos de pertença hierárquica: igualdade e diferença”. Assume a defesa de que:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442).

Esta defesa é pertinente e necessária. Isto porque na modernidade ocorre uma crise da política onde, cada vez mais, são tornados privados os espaços públicos (cf. ARENDT, 1998), fato que contribui ao cerceamento da participação social, se reconhecendo que a política é concreta somente *na* e *pela* participação. Esta restrição à participação reforça e legitima a divisão entre sujeitos, transforma grupos de pessoas em classes políticas, classes que subjugam a política a seus próprios interesses e que, contemporaneamente, se subdividem com base em outros atributos socialmente valorizados: étnicos, sociais, culturais, etários, de gênero e, crescentemente, biológicos. O Estado seria, apesar da contradição fundamental da segmentação entre pessoas em classes/grupos específicos, o

representante de supostos interesses coletivos. Assim, o projeto de valorização das diferenças não é projeto simples, haja vista que,

(...) por meio da pseudo neutralidade dos poderes públicos, que se apoiam no princípio de não discriminação e imparcialidade mesmo ante a pluralidade de interesses dos cidadãos, se confirma o poder regulador e normativo do princípio de igualdade, com criação e manutenção de significados de acordo com os interesses em voga. Comumente, os governantes estão mais preocupados em estabelecer princípios reguladores dos processos de elaboração das decisões públicas, integrando a eles a pluralidade dos grupos sociais, definindo quais os significados sociais “comuns” que eles emanam e quais suas decorrências na percepção de si mesmo e do Outro.

Desconsidera-se, desta maneira, a vida em comunidade, dinamizada nas inter-relações entre pares e guiada por deveres e obrigações que servem de limite quando se organiza planos de vida, impedindo-se a superação das decisões individuais (e individualistas) que ignoram a integração, a mutualidade e a solidariedade necessárias ao convívio em grupo. (VENÂNCIO, 2009, p. 21).

Nesta lógica, “o ideal da razão normativa, com sua pretensão de transcender as perspectivas individuais”, sustenta a “discriminação e mantém relações de dominação” (VENÂNCIO, 2009, p. 21). Permite-se, então, que “a política organize, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida as diferenças relativas (ARENDT, 1998, p. 24). A política trata, portanto, da convivência entre os diferentes (cf. ARENDT, 1987), mas sob condições delimitadas, pois “a igualdade existente na esfera pública é forçosamente uma igualdade de desiguais, que necessitam ser igualados em alguns aspectos e para fins específicos” (WINCKLER, 2004, p. 14). Isto porque “não nascemos iguais; tornamo-nos iguais, enquanto membros de uma coletividade, em virtude da decisão conjunta que garante a todos direitos iguais” (WINCKLER, 2004, p. 13). Arendt (1987) refuta a equiparação do termo igualdade com identidade e uniformidade. Mostra-se contrária a uniformização, sob ressalva de que “a diferença e a distinção são elementos essenciais da igualdade política”, sob defesa de que “a efetiva igualdade política entre as pessoas é o contrário da exclusão e pressupõe a diferença” (WINCKLER, 2004, p. 15, 21).

E, diante deste cenário, cabe indagar: educação especial ou educação inclusiva? Porque esta escolha não é apenas semântica. Por detrás dela há concepções de diferença legitimadas e sustentadas por ideologias contrárias. Pensar a educação e, em separado a educação especial, sinaliza, de início, uma separação entre modalidades, uma categorização entre públicos, mesmo que tal

ação esteja baseada no ideal, proclamado, de aprimorar recursos humanos e materiais disponíveis. Separam-se aqui crianças e jovens sem deficiência e com deficiência. Pensar em educação inclusiva demanda refletir sobre como tornar possível uma articulação eficaz entre ensino comum e educação especial. Uma articulação assentada na não segregação, no atendimento diferenciado a necessidades específicas, fato que expõe que a equipe escolar terá de ser apoiada e os espaços escolares reorganizados para desenvolver um trabalho administrativo / institucional / pedagógico sensível às diferenças. Não se trata de fechar todos os espaços especializados, mas de convertê-los a uma lógica inclusiva.

Na escola a diferença não se presta a “fixidez das categorias que tradicionalmente demarcam as possibilidades de percurso dos estudantes” (ESTEBAN, 2013, p. 175/176). As diferenças culturais, sociais, étnicas, etárias, de gênero e biológicas revelam conflitos e tensões, com os embates vivenciados suscitando o questionamento da autoridade pedagógica instituída, frente à rigidez dos ambientes de ensino e sua tendência a reproduzir as desigualdades vivenciadas no âmbito social maior. E, ainda que não seja projeto fácil auxiliar a escola a lidar com suas tensões e desafios, no processo de se romper com o discurso pautado na norma, esta é uma tarefa urgente perante o crescente número de crianças e jovens que tem seu direito a educação negado pelas condições de produção do ensino brasileiro.

Rodrigues (1994, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016), argumenta da necessidade de assumir os valores/princípios da inclusão, mas reforça, em contraponto, da indispensabilidade dos processos inclusivos serem gestados, acompanhados e geridos de acordo com realidades contextuais específicas. Anuncia, para tornar a inclusão viável, a essencialidade do apoio político e financeiro, pois reconhece o fato de que incluir depende de uma reforma escolar ampla, onde não somente espaços devem ser revisitados, mas também as representações da diferença e a formação dos professores, para que estratégias inclusivas possam ser coletivamente implementadas. Entendendo a formação como aspecto central da reforma escolar, o autor questiona como “reformular os reformadores”, ou seja, como promover uma formação docente onde os professores se tornem os protagonistas das mudanças que se almeja empreender. Neste sentido, problematiza os modelos formativos

atuais, induzindo a reflexão sobre a necessidade de se pensar em como construir modelos formativos que dêem conta da diversidade.

Afirma ainda que uma escola que se pretende inclusiva deveria desenvolver políticas, culturas e práticas concordes a este ideal, visando à qualidade acadêmica e sócio-cultural sem discriminação. Argumenta pela construção de uma escola centrada na comunidade, promotora de colaboração e equidade e alerta que a educação inclusiva tem sido tratada mais como um projeto utópico do que uma realidade a ser conquistada, haja vista que os direitos humanos, em maior ou menor monta, tendo em vista realidades singulares, ainda não estão plenamente consolidados. Denuncia que realidades crescentemente desiguais, que cerceiam a participação social, dificultam ainda mais a realização do projeto inclusivo.

Defende a necessidade de investigação sobre a produção empírica do conhecimento acerca da inclusão como uma prática que pode vir a elucidar ideias comuns e trazer proposições de apoio à criação e desenvolvimento de projetos concordes com cada realidade (cf. RODRIGUES, 1994, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016). Problematisa ainda a banalização da definição do termo inclusão, sob argumentação de que quanto maior se faz a exclusão mais se clama pela inclusão, situação inquietante porque pode gerar consequências diretas e indiretas ao propósito de incluir, porquanto modelagens ideológicas podem ser gestadas neste percurso e descaracterizar e dificultar processos legítimos de resgate de direitos.

Mendes (2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 202015, 2016, 2017, s/d) apresenta posicionamento similar ao de Rodrigues (1994, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016). Todavia, perante realidade brasileira em específico, alerta sobre os riscos da radicalização do debate inclusivo⁵³, porquanto o movimento inclusivo, nacionalmente, apresenta características próprias devido às peculiaridades contextuais, características que se expressam

a) na dicotomização do debate entre educação inclusiva x inclusão total;

⁵³ Mantoan (2001, 2003, 2006, 2011) opõe-se a visão de inclusão enquanto processo gradual. Presentemente refuta-se a visão de inclusão radical que obrigaria, a priori, as equipes escolares a se adequarem as demandas da diversidade. Este posicionamento baseia-se no reconhecimento das precárias condições de produção do ensino público brasileiro. Considera-se que a inclusão não pode ser imposta sem que se prevejam recursos materiais e humanos suficientes ao processo, sob pena de promover e reforçar práticas de exclusão.

b) na interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos; e, finalmente,
c) na influência de juristas na definição da política de educação para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 401).

Estas características polemizam debates e criam antagonismos que dificultam a construção de culturas inclusivas, porquanto mantém uma lógica excludente porque assentada no reducionismo de uma situação que é, por si só, extremamente complexa. Diz-se culturas, e não cultura, em respeito a pluralidade de contextos que configuram a realidade brasileira e que produzem múltiplos entendimentos, sentidos e possibilidades/limites perante o objetivo de superação da exclusão. Considera-se, em paralelo, que são múltiplos os atores que orquestram este processo. Pondera-se, nesta reflexão, que a oposição entre ensino comum e educação especial não seja profícua, porque incluir depreende a colaboração e conjugação de saberes, entre áreas afins e complementares, sob entendimento e defesa de que a inclusão não engloba somente crianças e jovens com deficiência.

A inclusão é significada enquanto processo mais amplo, processo que inclui a minimização e/ou superação de todo e qualquer impeditivo a participação: social, escolar, digital. Engloba, então, todos os grupos historicamente excluídos das escolas: indígenas, negros, camadas populares, crianças/jovens com doenças crônicas, mulheres, idosos, etc. Nesta linha de pensamento, é fortalecida a percepção da participação como pressuposto e ingrediente essencial as transformações que se pretende colocar em prática, como dimensão essencial ao ato de incluir. Repudia-se, neste sentido, o balizamento da inclusão por meio da análise isolada de juristas, sob compreensão de que a inclusão não ocorre por decreto. Incluir demanda colaboração, engajamento e negociação coletiva de significados, é ação gestada nas e pelas comunidades. É projeto coletivo de resgate dos direitos humanos básicos e de criação de dispositivos que promovam o exercício da cidadania.

A autora sustenta a defesa por uma educação inclusiva. Mas com a ressalva de que esta defesa parte de um posicionamento crítico, onde não há conivência com a colocação de estudantes em escolas regulares sem que haja o suporte necessário para atendê-los dignamente. Pode parecer um contrasenso, mas não é. O que se defende é o direito de estudantes e professores de possuírem condições dignas

para que a inclusão se torne possível e não haja, sob discurso da inclusão, o reforçamento de práticas de exclusão. A inclusão impulsiona o movimento de democratização da educação escolar. Portanto, negá-la, poderia significar a negação do direito a universalização do ensino em relação a crianças e jovens com deficiência e outros grupos excluídos. Entretanto, a ambiguidade do conceito de inclusão escolar preocupa, pois pode, conforme alertado por Rodrigues (2006, 2011, 2012, 2013, 2016), descaracterizar debates.

Argumenta que o “significado” da inclusão deveria ser construído/consensuado “dentro de contextos históricos determinados” onde “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se” (MENDES, 2006, p. 401). E, neste movimento, considera-se que um dos pilares da inclusão é “uma política de formação de professores”, sob a crença de que “a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227). Sob argumentação de que na escola a inclusão depreende ir além da socialização e da superação de estereótipos, almeja garantir a aprendizagem e desenvolvimento, para que os estudantes dominem conhecimentos e habilidades necessários à vida dentro e fora dos ambientes educativos.

Assumindo a lógica inclusiva como norteadora das ações pedagógicas, Mendes e Maturana (2017) sugerem que as escolas especiais não sejam mais substitutivas do ensino comum, mas complementares a este, decisão que crêem estar assentada nos princípios do AEE. Problematizam esta situação por reconhecerem que no Brasil a inclusão tem se estabelecido de forma a responder a um imperativo legal e moral que descaracteriza ações ao basear-se em modelos que não cabem à realidade brasileira, com a extinção dos poucos serviços da modalidade de educação especial sendo ilustrativo dos equívocos cometidos. A partir desta reflexão anunciam a necessidade de que as leis e decretos deveriam ser revistos e remodelados, frente a necessidades contextuais, pois a conversão das escolas especializadas em centros de AEE não é, em seu parecer, resposta adequada às demandas do ensino brasileiro (cf. MENDES; MATURANA, 2017).

Para referendar o acima exposto, realizaram estudo sobre o AEE e comprovaram fragilidades na estruturação deste serviço e referentes à formação e atuação das professoras neste âmbito. E, apesar de considerarem o AEE como serviço necessário, não o significam como suficiente para garantir a inclusão, pois entendem que “o AEE se transforma no *lócus* de acomodação da diferença, que ainda centra a deficiência no aluno e no seu atendimento” fato que provoca “pouco ou nenhum impacto (...) na escola pública, que precisa mudar, para oferecer ensino de qualidade para todos” (MENDES; MATURANA, 2017, s/p). Frente a esta realidade, expõe como necessário

(...) redefinir o conceito de AEE, não o restringindo ao atendimento complementar ou suplementar, de tamanho único para todos, mas ampliar, para englobar processos de escolarização em classe comum, com apoios centrados nesse próprio contexto (como por exemplo, co-ensino, consultoria colaborativa, tutoria de pares, ensino itinerante, auxiliares ou para profissionais, etc.), ou combinando com apoios extras a sala de aula (como por exemplo, em salas de recursos ou classes especiais), ou ainda em escolas especiais, em ensino domiciliar e em ensino hospitalar. (MENDES; MATURANA, 2017, s/p).

Além da redefinição do conceito de AEE, sinalizam ser crucial a superação do aspecto remediativo que caracteriza as políticas públicas, políticas que além de não garantirem o atendimento universalizado à faixa de quatro a dezessete anos, faixa de escolaridade obrigatória, ainda não prevêem a possibilidade de educação precoce, o que torna ainda mais difícil uma inclusão posterior. Expõe, desta forma, a urgência em se construir um plano de trabalho de inclusão desde a Educação Infantil, com apoio estruturado ao longo de todo o processo de escolarização, estendido não apenas a estudantes, mas a toda equipe escolar. Denunciam que os principais problemas da Educação Especial no Brasil são o acesso restrito e a pouca qualidade e referem que a atual lógica os acentua, ao invés de minimizá-los. Expressam que não basta oferecer matrícula e um atendimento complementar, mas sim criar uma proposta pedagógica diferenciada onde haja fortalecimento da escola, da gestão, dos professores, dos familiares e do alunado, de forma coordenada, num processo que vai além dos muros escolares e que pressupõe recursos humanos, materiais e financeiros suficientes.

Estas reflexões balizam os entendimentos assumidos presentemente. Compreende-se a educação enquanto prática humana de transformação do mundo

e de identidades individuais e grupais, ação assentada em uma concepção de ser humano/sociedade, “fenômeno cultural” que tanto pode servir “à reprodução, mas também à renovação da sociedade” (PAN & PODGURSK, s/d, s/p), sob dependência de objetivos assumidos e dos significados compartilhados. Sustenta-se que os professores, enquanto classe organizada, detém poder para assumir - ética e politicamente, o projeto de educação que concerne maior sentido aquilo que praticam cotidianamente. Freire (1986, 1993, 1996) afirmou que a educação é, em si mesma, um ato político e político é seu conteúdo, seus conceitos e práticas, seus processos e resultados. Assim, a “inclusão propõe-se como produto de uma educação plural e democrática. Pode provocar uma crise escolar, repercutindo na identidade dos professores e fazendo com que seja ressignificada a identidade do aluno” (PAN & PODGURSK, s/d, s/p) ou pode, em sentido contrário, promover uma maior precarização do ensino, isto se não for colocada em prática de forma a potencializar recursos materiais e humanos disponíveis, se não for gestada no coletivo e de forma colaborativa e co-responsável.

Trabalhar com a diferença pressupõe a necessidade de compreensão, de diálogo, de respeito, participação, solidariedade, colaboração, autonomia, alteridade, “em que o compromisso com o coletivo e com a dimensão social do conhecimento e da escolarização direciona os atos individuais, numa relação em que os sujeitos produzem o coletivo de que participam e por ele são acolhidos” (ESTEBAN, 2013, p. 177). O trabalho com as diferenças envolve o planejamento e coordenação de práticas institucionais e pedagógicas de forma a propiciar particularizações, adequações, ajustes. E, para que se reformem as práticas de docência atuais, sugere-se que se oportunize a problematização do ensino em sua natureza sócio-histórica, econômica e cultural, para que seja possível compreender as relações e conexões que sustentam a organização do trabalho pedagógico contemporâneo, entendendo motivações e intenções, declaradas e implícitas, no processo de acolhimento ou recusa da diversidade. A defesa de um processo inclusivo pressupõe, então, a superação da prescrição de procedimentos, condutas e resultados.

Pressupõe a ressignificação dos discursos pedagógicos sobre a diferença, para que as práticas de docência possam ser transformadas. Isto porque os discursos pedagógicos ainda hoje se apoiam na prática alienada e alienante de

diagnosticar ‘incapacidade’ frente a não aprendizagem, se baseiam numa moral cunhada no esvaziamento político, sustentada em preconceitos sociais e epistemológicos que isentam “as premissas epistêmicas e organizacionais, as ações cotidianas e as possíveis falhas internas no trabalho desenvolvido nas escolas de qualquer responsabilidade sobre aquilo que produziam” (OLIVEIRA, 2013, p. 79). Tal posicionamento fundamenta-se na “cientificização dos problemas” educacionais que serve para ocultar as desigualdades frente ao ensino.

Esta posição ideológica reforça a dificuldade histórica da escola em ensinar a todos, devido à padronização dos métodos, de currículos e da avaliação, situação que se complexifica por conta de recursos insuficientes e se perpetua na e pela tendência a reprodução de ritos e regras arcaicos onde a homogeneização é celebrada e constantemente buscada. Esclarece-se que não se negam a existência de doenças ou transtornos, mas assume-se o propósito de não utilizá-los de maneira ideológica para negar o direito ao ensino àqueles que são por eles definidos e rotulados. O que se busca é a ultrapassagem da “fixação na patologia” que condena os estudantes pelo seu presumido insucesso, para assumir uma abordagem onde “o problema não está na criança, mas na falta de correspondência que existe entre as necessidades da criança e as oportunidades que disponibilizamos para estimular sua auto-realização” (Deno⁵⁴, 1970, p. 229 Apud FORLIN, 2010, p. 5). Intenta-se superar a hierarquização das diferenças, que despe “de conteúdo social e cultural acontecimentos e fenômenos sociais e culturalmente situados” (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

Diante de tal ideal, considera-se fundamental apoiar a comunidade escolar e, em especial, os professores, pois “a medida em que as salas de aula se tornam mais heterogêneas, os professores precisam de habilidades e pedagogias diferentes se quiserem garantir que todos os alunos possam acessar o currículo”⁵⁵ (FORLIN, 2010, p. 6). Decorrente de uma realidade cada vez mais complexa, surgem questões “intensas, exigentes e mais difíceis de responder, sobrecarregando demandas consideráveis aos professores” (...), sem que haja, em contraponto, transformações

⁵⁴ The viewpoint must switch from the present fix on pathology, which points the accusing finger of cause at the child, to approaches which emphasize the fact that the problem is not in the child but in the mismatch which exists between the child’s needs and the opportunities we make available to nurture his self-realization. (Deno, 1970, p. 229). Tradução: Daniele Kot.

⁵⁵ “approach to teaching is no longer viable. As classrooms become more heterogeneous teachers require diferente skills and pedagogies if they are to ensure that all students are able to access the curriculum”. Tradução: Daniele Kot.

qualitativas nos ambientes e “relativamente poucas mudanças radicais na formação e no desenvolvimento profissional para facilitar isso”⁵⁶ (FORLIN, 2010, p. 4), situação que referenda a necessidade de apoio a comunidade escolar para facilitar a criação de estratégias práticas de atendimento a diversidade. Isto sob consideração de que experiências negativas frente à inclusão reforçam sentimentos desfavoráveis perante as diferenças e consolidam autoconceitos negativos tanto na função de ensinar quanto na de aprendiz.

É fato notório que a universalização do ensino causou sua massificação e trouxe em sua esteira demandas ainda não resolvidas, como o fracasso e a evasão escolar, com a inclusão intensificando a consciência da ineficácia dos modelos educacionais atuais perante o objetivo de prover aprendizagem a todos. O debate inclusivo revelou, nesta perspectiva, a necessidade de problematização de situações antigas e ainda não resolvidas.

Em muitos países ocidentais, as expectativas dos alunos tornaram o ensino muito desafiador, resultando em uma profissão docente que está desiludida e desanimada com os estudantes que acabam sendo privados do direito a uma boa escolarização, desistem ou acabam tornando a vida dos professores desagradável (Rose and Jones, 2007). Nos países menos desenvolvidos, muitos aprendizes estão recebendo educação gratuita pela primeira vez, resultando na necessidade de proporcionar educação em larga escala; frequentemente não se tem uma boa infra-estrutura e os professores são mal treinados e mal preparados para lidar com as diversas necessidades dos estudantes⁵⁷ (Du Toit e Forlin, 2009 Apud FORLIN, 2010, p. 4).

A precariedade estrutural impacta as práticas institucionais e de docência e sustenta a suposta inadequação das crianças e jovens ao ambiente escolar, situação que impede que as crianças sejam “compreendidas em seus modos específicos de viver e aprender e ajudadas a aprender – função precípua da escola” (OLIVEIRA, 2013, p. 80). Mantém-se então um círculo vicioso, não se muda a forma

⁵⁶ “is a general acceptance that these needs have become more intense, demanding, and more difficult to respond to placing considerable demands on teachers; there has been relatively little by way of radical changes to teacher preparation and professional development to facilitate this”. Tradução: Daniele Kot.

⁵⁷ In many western countries, student expectations have made teaching very challenging, resulting in a teaching profession that is disillusioned and despondent with students becoming disenfranchised with schooling, either dropping out or making life extremely unpleasant for their teachers (Rose and Jones, 2007). In less-developed countries, many learners are receiving free education for the first time, resulting in the need to provide education for large numbers; frequently without a strongly developed infrastructure and with teachers who are poorly trained and ill equipped to deal with their diverse needs (Du Toit and Forlin, 2009). Tradução: Daniele Kot.

de ensinar, mas exige-se que o estudante aprenda. Não se capacita o professor para modificar sua prática, mas se critica o ensino tradicional e ineficaz e se culpabiliza os docentes pelos pífios resultados obtidos. Não se pensam em apoios estruturados para que sejam superadas defasagens, mas é cobrada motivação e esforço do alunado e dos professores perante práticas que, para eles, são despidas de sentido. Nas palavras de Esteban,

(...) a identificação com os discursos escolar e social hegemônicos expõe como naturais os seus pressupostos e suas consequências; ao invisibilizar seus fundamentos sócio-históricos e culturais, dificulta a percepção de seus vínculos com os processos de subalternização e da existência de possibilidades outras de compreensão e encaminhamento das relações pedagógicas no cotidiano escolar, como parte de outros projetos de educação. (ESTEBAN, 2013, p. 172).

A escola mantém a desigualdade. Reforça a colocação seletiva, a subalternização. Mesmo que haja luta para superação deste quadro, ainda hoje este se faz presente/atuante nos campos educacionais. Reconhece-se que a realidade das escolas é desafiadora. E é desafiador assumir a defesa da educação enquanto direito. E mais desafiador é assumir a defesa de uma educação inclusiva. Mas são defesas que se pautam num ideal de mundo que se traduz numa visão mais justa e equitativa do espaço social. Pan e Krafouni (2001) sugerem que a rigidez curricular, metodológica e avaliativa dificulta o processo inclusivo. Mas não são somente aspectos de gestão e organização do trabalho pedagógico que dificultam a construção de uma proposta inclusiva. A modelação legal da inclusão no Brasil, devido a dúvidas e interpretações diversas e nem sempre convergentes, perante uma redação inconsistente, torna difícil a construção de uma cultura e proposta de cunho inclusivo.

Até o ano de 2008 assegurou-se a possibilidade de coexistência da educação especial como modalidade substitutiva do ensino comum. Após 2008 esta organização foi sendo crescentemente questionada, mas as discussões ainda se mostravam fragmentadas e as ações esparsas. O AEE foi definido como o único apoio direcionado a crianças e jovens com deficiência. Outras características que configuram NEEs permaneceram sob responsabilidade única das equipes escolares. Todavia, na prática, o AEE não se mostrou condição suficiente para garantir a inclusão. Questões de saúde foram relegadas como responsabilidade das

famílias. Não há terapias e serviços de apoio e orientação. Estas problemáticas desvirtuam o debate sobre a inclusão, ao promover um abismo entre o ideal e o real.

Há ainda, como agravante, ausência de indicadores teórico-práticos para construção de planos de trabalho, planos que, idealmente, deveriam possuir critérios de autorrevisão para acompanhamento/aprimoramento de sua progressão, no tempo e espaço, de forma a permitir sua reelaboração com base em necessidades contextuais. Os planos atuais, nas diferentes localidades do país, foram construídos e são reformulados a partir do entendimento particular de gestores municipais e estaduais acerca das determinações legais, são pensados de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis em cada realidade, dependem da compreensão singular e ideologicamente demarcada do que significa incluir. Chris Forlin (2010) argumenta que a educação inclusiva passou por fases e está, atualmente, superando a visão de inclusão atrelada a crianças e jovens com deficiência, estendendo-a a outros grupos que não têm, ainda, seu direito a educação respeitado.

Nos últimos 40 anos ocorreram enormes transições de pensamento, expectativas e oportunidades. Tradicionalmente, estudantes com necessidades especializadas eram educados em instalações segregadas, muitas vezes categoricamente alinhados para que pudessem ser educados com quem tinha as mesmas necessidades. Nos últimos 40 anos, houve uma evolução para caminhar das instituições que segregavam, para chegarmos às que incluem; o que resultou em mudanças complexas e muitas vezes difíceis na forma como as escolas operam e nas expectativas dos professores (Forlin, 2006). A educação inclusiva, que no início se concentrava em oferecer aos estudantes com deficiência somente o acesso às escolas convencionais, tem agora uma visão muito mais ampla, que se refere a olhar para todas as crianças que podem ter sido historicamente marginalizadas e que não tiveram acesso a uma educação significativa, e que tem diferentes origens multiculturais, fazem parte de uma diversidade, ou que estão em risco de não alcançar seu potencial.⁵⁸ (FORLIN, 2010, p. 4).

No Brasil a educação inclusiva ainda mantém a centralização das NEEs em crianças e jovens com deficiência. Esta focalização, somada às precárias condições

⁵⁸ Over the past 40 years there has been an evolution from segregated to inclusive placements; which has resulted in complex and often difficult changes in the way schools operate and in the expectations for teachers (Forlin, 2006). Inclusive education, while initially focusing on providing for students with disabilities in mainstream schools, now encompasses a much broader definition that refers to all children who may have been historically marginalized from meaningful education, who come from varied multicultural and multi-diverse backgrounds, or who are at risk of not achieving to their potential. Tradução: Daniele Kot.

de ensino da escola pública, tornam a inclusão ação ainda incipiente. Apesar desta realidade, a discussão sobre a inclusão galga contornos mais definidos na última década, ainda que centralizada em grupos específicos, com destaque para os surdos. Debates se aprofundam, mesmo que a racialização dos imaginários sociais ainda hoje legitime a visão das diferenças para alargamento das distâncias entre sujeitos e grupos, onde um suposto discurso que celebra a igualdade sustenta e acentua desigualdades (cf. VENÂNCIO, 2009).

Mas, mesmo diante de posicionamentos contraditórios, discutem-se estratégias de superação de problemáticas comuns, com a formação sendo um dos pontos constantemente revisitados e discutidos na busca de novos caminhos para ensinar.

A preparação do professor para a inclusão exige uma abordagem mais aberta e colaborativa pelos docentes através do diálogo sobre o novo conhecimento exigido para professores e como um currículo inclusivo pode ser oferecido dentro de cada disciplina que abordará prévias desvantagens e garantirá oportunidades equitativas para todos os alunos. A educação especial deve ser inserida em todas as áreas do currículo e a diversidade ser aceita como norma na preparação de professores para trabalhar nas salas de aula do futuro⁵⁹ (FORLIN, 2010, p. 10).

Candau (2015, p. 329), na defesa do direito a educação, sugere que a escola, para se tornar inclusiva, deveria pautar sua ação numa perspectiva intercultural crítica, pois compreende como necessária a “ampla reorganização de: tempos e espaços, ofício de aluno/a e de professor/a, conhecimentos, currículos, práticas para aprendizagem e avaliação, ritos, estratégias de gestão, entre outras dimensões que entendemos configuram o *formato* escolar”. Ainda que a autora perceba esta reorganização como um movimento em curso, argumenta pela reflexão e transformação destas questões para mudar o que denomina de ‘formato escolar’. Em complemento a esta orientação, enuncia-se que as atitudes dos docentes para com as diferenças cumprem ser revistas e ressignificadas, pois se constituem como elemento propulsor/dificultador da inclusão.

⁵⁹ Teacher preparation for inclusion requires a more open and collaborative approach by faculty engaging amongst themselves in dialogue about the new knowledge required by teachers and how an inclusive curriculum can be offered within each discipline that will address previous disadvantage and ensure more equitable opportunities for all students. Special education must become infused within all curriculum areas and diversity accepted as the norm for preparing teachers to work in classrooms of the future. Tradução: Daniele Kot.

A atitude dos professores para incluir estudantes com deficiência em suas aulas convencionais é firmemente estabelecida na literatura como um elemento-chave na promoção de práticas inclusivas (Sharma et al., 2008). O treinamento de professores ao se prepararem para a inclusão é, por essa razão, reconhecido como um fator essencial para se moldar atitudes e promover maior compromisso com a inclusão. Na verdade, muitos argumentaram que a preparação inicial do professor é o fator decisivo no desenvolvimento de professores eficientes que são confiantes em sua própria capacidade de alcançar todos os alunos; há a necessidade de se ter participantes dispostos no movimento inclusivo; e preparados para se envolver na reforma da educação para a inclusão (Forlin, 2008). (FORLIN, 2010, p. 7).

Mas, mais do que problematizar esta situação, cabe buscar coletivamente caminhos de superação, estratégias práticas de atendimento, parcerias que facilitem e sustentem planos de trabalho inclusivos. No próximo capítulo apresenta-se a organização da modalidade de educação especial no município de Curitiba. Este exemplo compõe a presente discussão no intuito de problematizar as múltiplas interpretações legais e seus impactos nas práticas institucionais e de docência, ressaltando-se que na organização brasileira, Curitiba detém posição original.

2.2 POSSIBILIDADES DE MUNICIPALIZAÇÃO DA LEI FEDERAL: A ORGANIZAÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Curitiba apresenta diferenciação no que tange a legislação federal, dentro da possibilidade prevista em lei de contextualização dentro de necessidades presumidas frente à realidade vivenciada. Neste capítulo apresentam-se estatísticas acerca de estudantes que necessitam de apoio complementar ou suplementar a seu processo de aprendizagem e caracterizam-se serviços e programas disponíveis. Ao apresentar os serviços e programas de apoio à aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Curitiba⁶⁰ pretende-se discutir a ênfase na busca de apoios direcionados aos estudantes, em geral em espaços externos a escola, sob responsabilidade de professores e pedagogos especializados. A intenção não é desqualificar práticas em uso, mas contribuir na discussão sobre o processo inclusivo, sob defesa da necessidade de apoios in loco estendidos a toda comunidade escolar.

⁶⁰ Doravante referida pela sigla RME.

A contextualização apresentada tem por base o Plano Municipal de Educação do Município de Curitiba⁶¹ elaborado no ano de 2015, informações veiculadas no site cidade do conhecimento⁶² e solicitações protocoladas (anexos 01, 02, 03 e 04) junto ao Departamento de Ensino Fundamental e da Coordenadoria de Atendimento as Necessidades Especiais - CANE, coordenadoria que no ano de 2017 foi renomeada e passou a ser denominada DIAEE⁶³ - Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, setor que coordena e acompanha ações, serviços e programas na modalidade de Educação Especial e oferece formação profissional para cumprir a função de promover a Inclusão.

O PME define previsão de prazos e recursos financeiros a serem aplicados na área educacional para atender dez diretrizes práticas⁶⁴. Em relação à Educação Especial define que esta modalidade perpassa todos os níveis e etapas de ensino, se configura como oportunidade de estimulação contínua realizada por professores e outros profissionais especialistas nas áreas em defasagem, dadas condições específicas e de acordo com as necessidades de cada um. Quanto a inclusão, a orientação é de promover tal processo com responsabilidade, acompanhando a inserção e desenvolvimento do(a) estudante na escola regular, verificando progressos e dificuldades, subsidiando, em paralelo, serviços de apoio na área de saúde e atendimento na SRM.

Curitiba “oferta atendimento educacional especializado em serviços e programas que atendem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e necessidades educacionais especiais e específicas”, com o objetivo de minimizar “o impacto na distinção das desigualdades no ambiente escolar, social, cultural e/ou linguístico, proporcionando efetividade nas políticas públicas” (Plano Municipal de Educação do Município de Curitiba, 2015, p. 35).

⁶¹ Doravante referido pela sigla PME.

⁶² Site www.cidadedoconhecimento.org.br.

⁶³ Doravante referido pela sigla DIAEE.

⁶⁴ 1. Superação do analfabetismo; 2. Universalização do atendimento escolar; 3. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na superação de todas as formas de discriminação; 4. Melhoria da qualidade da educação; 5. Formação para o trabalho e para a cidadania; 6. Fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam; 7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município; 8. Valorização dos profissionais da educação escolar básica; 9. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental e 10. Fortalecimento do regime de colaboração.

Cada serviço e programa é caracterizado como segue descrito no quadro 05.

QUADRO 05 - CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇOS E PROGRAMAS OFERTADOS EM CURITIBA

Serviço ou Programa	Descrição do atendimento
Inclusão escolar	“tem por finalidade assegurar o acesso e permanência de crianças/estudantes com Deficiência Visual, Surdez, Física e/ou Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/superdotação e Transtorno de Conduta, nas diferentes faixas etárias, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, visando ao desenvolvimento de seu potencial” (p. 36).
Salas de Recursos Multifuncionais	“espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE - para crianças/estudantes com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento. O atendimento é ofertado no turno contrário à frequência no ensino comum”.
Sala de Recursos	“oferta atendimento educacional especializado a estudantes com dificuldades de aprendizagem e transtornos funcionais específicos, com objetivo de trabalhar as habilidades e competências em turno contrário à frequência no ensino comum”.
Sala de Recursos para Altas Habilidades / Superdotação	“oferta atendimento em turno contrário a frequência no ensino comum. Tem o objetivo de suplementar e/ou enriquecer os conteúdos do currículo básico”.
Classe Especial	“uma sala de aula na escola do ensino comum, organizada para atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam déficit intelectual e que tem por objetivo garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos”.
Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD	“oferta suporte pedagógico ao estudante matriculado no ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino, que necessite de permanência prolongada em domicílio para tratamento de saúde”.
Programa de Escolarização Hospitalar - PEH	“objetiva realizar atendimento pedagógico, desenvolvido em hospitais ou casas de apoio, aos estudantes que, por motivo de saúde, estão afastados das salas de aula”. São cedidas 14 professores para atendimento deste Programa.
Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial	“objetiva o desenvolvimento de competências, aprendizagens, integração social e autonomia. Atende crianças/estudantes com deficiência intelectual moderada, associada a múltiplas deficiências ou não e transtornos globais do desenvolvimento, na faixa etária de 4 a 24 anos”.
Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE ⁶⁵)	Oferecem ⁶⁶ atendimentos em pedagogia especializada (anos iniciais e finais do ensino fundamental), reeducação visual e reeducação auditiva e realizam Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional ⁶⁷ - ADP.

Fonte: Adaptado do Plano Municipal de Educação de Curitiba, 2015, p. 36-40.

Além dos (as) estudantes atendidos (as) nos serviços e programas acima referidos, em pesquisa solicitada junto a RME obtiveram-se os seguintes dados referentes a estudantes com diagnóstico de TDAH e dislexia, referentes ao ano de 2014, conforme descrito no quadro 06.

⁶⁵ Doravante referidos pela sigla CMAEE.

⁶⁶ No ano de 2017 foram retirados das equipes dos CMAEEs os fonoaudiólogos e os psicólogos que atendiam em conjunto com a equipe pedagógica especializada, os mesmos foram realocados para as Unidades de Saúde. Foram mantidos três psicólogos com o intuito de que se mantivesse a possibilidade de aferição do potencial intelectual no processo de avaliação diagnóstica psicoeducacional.

⁶⁷ Doravante referida pela sigla, ADP.

QUADRO 06 - ESTUDANTES COM TDAH E DISLEXIA

TDAH	DISLEXIA	Conforme solicitação via protocolo (07-003262/2014) segue informações de número de matrículas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental por núcleo:
NRE BV 106	NRE BV 28	Boa Vista: 13.380
NRE BN 73	NRE BN 30	Bairro Novo: 12.196
NRE CJ 111	NRE CJ 26	Cajuru: 12.347
NRE CIC 132	NRE CIC 32	CIC: 14.268
NRE MZ 23	NRE MZ 6	Matriz: 2.646
NRE SF 96	NRE SF 26	Santa Felicidade: 7.839
NRE PN 74	NRE PN 32	Pinheirinho: 14.710
NRE PR 107	NRE PR 28	Portão: 10.213
NRE BQ 103	NRE BQ 40	Boqueirão: 10.266
TOTAL 825	TOTAL 248	N.º total – 97.865⁶⁸

Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba⁶⁹.

Apresentam-se dados em relação a estudantes com dislexia e TDAH para problematizar o fato de que estas crianças, no município de Curitiba, não são contabilizadas como inclusão, ainda que se reconheça a necessidade de diferenciação pedagógica para que possam aprender. Há serviços de apoio voltados a estes estudantes, como matrícula na sala de recursos para dificuldades de aprendizagem ou em pedagogia especializada, com adequações sendo previstas em sala de aula, sob responsabilidade das regentes. Para estudantes com dislexia há previsão de ampliação do tempo de resposta nas avaliações e leitura das questões pelos aplicadores. Todavia, mesmo frente a esta organização, constata-se a dificuldade do professor regente em dar conta da aprendizagem perante tais singularidades. Este dado é exposto para ilustrar situações de sala de aula que complexificam o trabalho docente.

A legislação que orienta e organiza a modalidade de Educação Especial em Curitiba apresenta diferenciação (prerrogativa para atender demandas contextuais próprias – prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷⁰ – LDB, Lei 9394/96), havendo diferenciações também no tocante à legislação Estadual. Apresenta-se, no quadro 07, a legislação de base do Estado do Paraná e do município de Curitiba.

⁶⁸ Aqui se ressalta que no discurso dos professores se afirma um número superior de crianças com sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, afirmação que não se sustenta pelos presentes dados. Perante o número total de matrículas (97.865) em relação ao número de crianças com TDAH (825), resulta um percentual de 1,18%, percentual inferior ao que estudos apontam como representatividade deste transtorno na população (de 3 a 6%, em média).

⁶⁹ Informa-se que no ano de 2016 foi reavaliada a divisão de escolas por regional, com criação de mais um Núcleo Regional de Educação, o NRE Tatuquara.

⁷⁰ Doravante referida pela sigla LDB.

QUADRO 07 - LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESFERAS ESTADUAL E MUNICIPAL

Esfera Estadual - Paraná	
Deliberação n.º 02 de 02 de junho de 2003	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino no Estado do Paraná.
Site de acesso a legislação da esfera estadual: nc (Legislação estadual)	
Esfera Municipal - Curitiba	
Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006 – volume 04 – Educação Especial e Inclusiva – DCE-SME ⁷¹ .	
Fonte: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/legislacao-educacao-especial/4887 acesso em julho/2015.	

Na esfera federal está previsto somente o AEE, realizado nas SRM, para atendimento aos estudantes em processo de Inclusão. No Paraná foram mantidas as escolas especiais, com a inclusão ocorrendo em casos previamente analisados e acompanhados pela equipe da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. Em Curitiba, manteve-se a abertura de escolas e classes especiais, com apoio paralelo ao ensino regular de acordo com os serviços apresentados no quadro 01. As Escolas Especiais hoje são denominadas de Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e tem seu funcionamento respaldado pela Resolução n.º 3.600/2011 que autoriza a alteração em sua denominação e sua manutenção de abertura, sob alegação de que para atender a NEEs há a necessidade de se considerar não somente as características dos estudantes (suas especificidades), mas também os recursos e apoios que a equipe escolar deve proporcionar para efetivação da aprendizagem daqueles que estão sob sua responsabilidade. As escolas especiais do município de Curitiba oferecem escolarização do 1º ao 5º ano e atendem, conforme informado, estudantes com deficiência intelectual moderada associada ou não a outras deficiências ou transtornos, com idade de 04 a 24 anos. As escolas especiais do Estado do Paraná oferecem escolarização de 1º e 2º ano, atendem estudantes com deficiência intelectual severa.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), no Município de Curitiba, oferta os seguintes programas e serviços da Educação Especial: escolas especiais, salas de recursos multifuncionais de altas habilidades/superdotação, salas de recursos multifuncionais visual e de surdez. Há 42 escolas especiais (5112 estudantes atendidos), 09 salas multifuncionais de altas habilidades/superdotação (54 estudantes atendidos), 119 salas multifuncionais

⁷¹ Doravante referido pela sigla DCE-SME.

(1866 estudantes atendidos em inclusão escolar), com um total de 3401 estudantes atendidos na rede estadual. No tocante a Rede Privada de ensino, a mesma apresentou em 2013 o total de 5219 estudantes em inclusão escolar, sendo subdivididos da seguinte maneira: cegueira (39), baixa visão (263), surdez (218); deficiência auditiva (31), deficiência física (736); deficiência intelectual (3064), deficiências múltiplas (575), autismo (194); Asperger (23), Rett (04); TDI (24) e Superdotação (48) (Fonte: Departamento de Informação Educacional do SINEPE/PR www.sinepepr.org.br/estatísticas).

Mantendo abertas as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e por meio de outros programas e serviços já descritos, com destaque para as classes especiais, o município de Curitiba reitera, em seu parecer, sua militância em relação ao pleno atendimento à diversidade, situando tal luta no contexto da democracia, ainda que reconheça o fato de que a garantia de direitos a determinados grupos da sociedade ainda se coloca como um “desafio da sociedade na contemporaneidade, onde a discriminação, o preconceito e a violência em função da intolerância diante da diversidade humana” se fazem presentes e atuantes (PME-CTBA, 2015, p. 90). É reconhecido o fato de que a escola é um espaço influenciado pelos paradigmas sociais adotados e que pode, caso não haja uma postura reflexiva e crítica, reproduzir desigualdades, o que demanda a necessidade de se construir “concepções e práticas educativas que evidenciem a defesa e a reparação das violações dos direitos humanos de grupos historicamente excluídos” e, para tanto, argumentam que se faz imperativo,

[...] que as instituições educacionais promovam ações enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação étnica, religiosa, de classe, geracional, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, incorporando essas temáticas como determinam as legislações, preferencialmente em relação aos currículos, formação inicial e continuada dos profissionais de educação, materiais didáticos e pedagógicos, projetos político-pedagógicos, gestão escolar e cultura organizacional, em todos os níveis e modalidades do ensino público e privado. (PME-CTBA, 2015, p. 90).

O PME explicita a preocupação com a oferta de ensino de qualidade e um exemplo prático das ações empreendidas para prevenção e superação de

dificuldades em relação ao ensino oferecido é o Projeto Equidade⁷², projeto implantado no ano de 2015. Este projeto permaneceu focalizado em escolas onde se verificou uma maior carência social e cultural no entorno, sob objetivo de suprir lacunas culturais e sociais que interferem na aprendizagem. Todavia, apesar dos investimentos em educação⁷³, lacunas de aprendizagem de um ano para outro ainda são comuns, programas são pensados para saná-las, mas o problema se mostra complexo e de difícil solução⁷⁴. Assim, mesmo diante das propostas de superação, ainda há questões problemáticas a serem enfrentadas para que se promova a educação de qualidade.

No PME algumas destas problemáticas são citadas: ampliar o acesso a modalidade de Educação Infantil; ampliar vagas e garantir a qualidade do ensino ofertado no Ensino Fundamental, Médio e Superior, criando propostas de apoio à aprendizagem; superar/minimizar a discrepância entre aprovados dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; ampliar e atualizar propostas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, para erradicação das taxas de analfabetismo/analfabetismo funcional e auxílio à inserção e capacitação ao mercado de trabalho; garantir formação docente que capacite para a superação destes desafios. Entre estes desafios, destaca-se o de promover uma educação inclusiva, de bases interculturais.

Dados sobre a inclusão em Curitiba revelam a tímida expressividade deste processo, conforme o quadro 08:

QUADRO 08 - DADOS SOBRE A INCLUSÃO EM CURITIBA

Modalidades	ANO		
	2014	2016	2017
Educação Infantil	308	363	389

⁷² O Projeto Equidade parte da defesa de que a “equidade educacional significa disponibilizar a todos e a cada um o necessário para sua emancipação social” (Projeto Equidade, 2015, p. 09). Contudo, o Projeto atendeu somente 48 escolas da Rede, e no processo de seleção das unidades levou-se em conta o “desempenho dos estudantes (Prova Brasil); IDEB; taxa de aprovação; analfabetismo no entorno da comunidade escolar; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família; beneficiários do Programa Bolsa Família com baixa frequência; renda média domiciliar per capita do entorno da comunidade escolar” (Projeto Equidade, 2015, p. 14).

⁷³ Construção de 146 bibliotecas escolares e de Laboratórios de Informática nas unidades escolares. Na impossibilidade de construir Laboratórios de Informática, disponibilização de tablets aos estudantes. Criação de programas diversos e promoção de formação continuada em trabalho.

⁷⁴ Há ainda outros programas citados no site da Prefeitura, para apoio a aprendizagem e ao professor: Programa Curitiba Mais Educação; Programa Comunidade Escola; Edu Cultura; Edu Pesquisa; Edu Tecnologias; Projovem; CEREJA; Semana Cultural Literária; Semana de Estudos Pedagógicos; Extra-Extra; Projeto de Robótica; PNAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa; Mestrado Profissional – em parceria com a Universidade Federal do Paraná; TEIA; Plano de Formação Continuada.

Ensino Fundamental	1.343	1.294	1.497 ⁷⁵
EJA	182	220	280 ⁷⁶
Serviços e programas de apoio a Inclusão:			
Programas e serviços de apoio	2014	2016	2017
Classe Especial	906	813	639 ⁷⁷
Escola Especial	749	748	879
Sala de Recursos para dificuldades de aprendizagem	1.317	1.229	1.065 ⁷⁸
Sala de Recursos AH/S	86	93	100 ⁷⁹
CMAEE	46.854 atendimentos: Pedagogia Especializada: 23.566; Reeducação Visual: 5.526; Reeducação Auditiva: 2.989; Psicologia: 6.228; Fonoaudiologia: 7.310; ADP: 1.235 ⁸⁰ .	Pedagogia Especializada: 25.734 (período de fevereiro/setembro 2016) ADP: 3.179 (fevereiro/setembro 2016)	Pedagogia Especializada: 1.219 ⁸¹
SRM	287	234	329
PEH	6.653 atendimentos, num total de 2.648 estudantes atendidos.	6.301 atendimentos, num total de 3.039 estudantes atendidos.	408 ⁸²
APD	111 estudantes atendidos, matriculados em 53 escolas municipais.	57 estudantes atendidos.	22 ⁸³

Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2017⁸⁴.

Em relação à dislexia havia, no ano de 2016, 79 estudantes com laudo sendo atendidos na Rede, 554 com diagnóstico de TDAH, 212 com diagnóstico de TDAH e dislexia e 35 com diagnóstico de discalculia. Verificou-se um decréscimo em relação ao número de estudantes com TDAH - de 825 para um total de 771, isto em relação à pesquisa anterior. No que tange a dislexia, observou-se leve aumento: de 248 crianças com diagnóstico para 291. Estes dados ilustram o fato de que a maior

⁷⁵ Destes 30% apresentam quadro de TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento, com o autismo sendo diagnóstico prevalente.

⁷⁶ Destes, 50 egressos de classe ou escola especial.

⁷⁷ No momento há 87 turmas de classe especial em funcionamento.

⁷⁸ Matrículas distribuídas nas 81 salas de recursos para dificuldades de aprendizagem.

⁷⁹ Há lista de espera para atendimento para salas de recursos para AH/S.

⁸⁰ No ano de 2017 foram realocados para as unidades de saúde os profissionais que realizavam atendimentos em Psicologia e Fonoaudiologia. Também foram revistos os critérios para atendimento nas áreas de Reeducação Auditiva e Visual, sendo que o critério atual se baseia no laudo médico que ateste a necessidade desta estimulação.

⁸¹ Atendimentos relativos ao mês de fevereiro do ano de 2017.

⁸² Atendimentos referentes ao mês de fevereiro do ano de 2017.

⁸³ Atendimentos referentes ao mês de fevereiro do ano de 2017.

⁸⁴ Dados fornecidos sob solicitação junto ao DIAEE e publicizados no 1º Seminário do Autismo, evento promovido pela SME em parceria com a UPPA – União de Pais e Profissionais pelo Autismo.

parcela de estudantes que demandam atendimento particularizado apresenta quadro de dificuldades de aprendizagem, sem transtornos e/ou deficiência associados.

O estado do Paraná e o município de Curitiba assumem e documentam uma posição diferenciada para atendimento a estudantes com deficiência. As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, em seu volume 04, citam a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, no seu art. 5º, para esclarecer que se considera estudantes com NEEs aqueles que apresentam, no processo educacional:

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; (dificuldades específicas, como a dislexia e disfunções correlatas. Problemas de atenção e de memória, problemas perceptivos, emocionais, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, comportamentais e ainda ecológicos, socioeconômicos, socioculturais, nutricionais e socioambientais);

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (estudantes cegos e surdos, com condutas típicas, síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, e estudantes que apresentem caso grave de deficiência mental ou múltipla);

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, 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 (DCE-SME, v. 4, 2006, p.3-4).

Nas diretrizes prevê-se que o atendimento a estudantes com NEEs se dará *sempre que possível em classes regulares*, ainda que possa haver encaminhamento para outras escolas ou serviços especializados, quando e se necessário (DCE-SME, v. 04, 2006, p.7, grifo da autora). Tal encaminhamento demanda avaliação educacional e psicoeducacional para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos, partindo-se do princípio de que crianças com NEEs necessitam,

(...) de apoio pedagógico adicional, de materiais específicos, da aplicação de programas educativos e terapêuticos suplementares, da ajuda de professores especializados, de atendimentos paralelos em escolas especializadas e/ou apoio de pessoal externo (DCE-SME, v. 04, 2006, p.7).

A ADP é o documento que permite o ingresso aos serviços e programas ofertados. Os redatores das diretrizes argumentam da importância de atender ao que definem como casos excepcionais “para os quais se faz necessária a

escolarização em escolas especializadas”, baseiam tal posicionamento na garantia do direito de todos à educação. É reforçada a necessidade de envolvimento de toda equipe escolar para vigência dos princípios inclusivos, destaca-se o papel das instâncias administrativas e de gestão no assessoramento e revisão das práticas de docência e dos instrumentos e processos de avaliação, com a compreensão de que o ato de avaliar deve dar-se sob viés processual e formativo, não enquanto ação de classificação entre aptos e inaptos. E, na inclusão, o professor é citado como profissional fundamental para o sucesso do processo, com a compreensão de que cabe a ele ser, antes de tudo

(...) um observador, investigador e pesquisador e lançar mão de todas as práticas pedagógicas possíveis, a fim de diminuir preconceitos, estigmas e estereótipos que levem à discriminação daqueles que diferem dos padrões preestabelecidos pela sociedade, garantindo o direito de todos os estudantes, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais. (DCE-SME, 2006, v. 04, p.8-9).

Pondera-se, ainda, que para que a inclusão seja viabilizada, há que se ter a compreensão desta enquanto processo que implica revisão do ensino atual, supondo a necessidade de redimensionamento para o “ensino ativo, dialógico e interativo” que depreende “mudança radical das políticas e das práticas sociais, de valores e de convicções” (DCE-SME, v. 04, 2006, p.9). Expõe-se a necessidade de rompimento de “preconceitos, estigmas” com base na compreensão de “que todos podem aprender, se forem valorizados os diferentes estilos de aprendizagem, os atributos pessoais, metas, ritmos e necessidades comuns ou específicos dos estudantes” (DCE-SME, v. 04, 2006, p.9). E, como estratégia fundamental para a implementação das políticas de inclusão em nível escolar, sugerem a criação de

(...) uma Rede de Apoio: grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar ideias, estudar novos métodos, estratégias e atividades para ajudar estudantes e professores. Isso pode acontecer no espaço escolar ou em outros espaços, mas o trabalho precisa ser realizado de forma compartilhada, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, visando à capacitação de recursos humanos, à previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e financeiros, para o enfrentamento dos desafios, inclusive os relativos à flexibilidade cultural dos currículos e à remoção de barreiras arquitetônicas, imprescindíveis para uma educação inclusiva. (DCE-SME, v. 04, 2006, p.9).

A ideia de criar redes de apoio é, a partir das premissas assumidas pelo GAEP, fundamental. Entende-se que se houver um espaço de troca de ideias e conhecimentos poderá ser possibilitada a criação de estratégias práticas de solução de problemáticas comuns. Considera-se a posição adotada em Curitiba de agir com responsabilidade, para prover condições não só de acesso, mas de permanência e de aprendizagem/desenvolvimento aos estudantes, ação louvável. Contudo, deve-se tomar cuidado para que as representações do que se convencionou socialmente como viável e possível não seja empecilho para o processo inclusivo.

Considera-se que a educação escolar não pode ser “reduzida a um produto que se negocia na lógica de mercado” nem pode ter “como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados ‘conteúdos’, por mais socialmente valorizados que sejam”, seu horizonte deveria ser a “construção de uma cidadania participativa” (CANDAU, 2012, p. 721). Neste sentido, sugere-se pensar a educação de forma a superar a perspectiva onde “a igualdade é muitas vezes interpretada como homogeneização e uniformização do sistema” (CANDAU, 2012, p. 721) e provocar debates em que se incite uma reflexão que “colabore na construção de uma cultura dos direitos humanos na sociedade como um todo e, particularmente, nos processos educativos” (CANDAU, 2012, p. 722). Este propósito norteia a presente investigação.

No capítulo a seguir apresenta-se o GAEP como estratégia de reflexão na ação que pode vir a gerar ressignificação de práticas e saberes em relação à diversidade.

2.3 GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA PRÁTICA NO ATENDIMENTO A DIVERSIDADE

Os GAEPs, partindo dos próprios recursos escolares, oferecem uma possibilidade de intervenção original e diferente, uma vez que enfocam os professores, em vez de estarem direcionados para os alunos ou para a política educacional. Os GAEPs fazem uso também de um recurso raramente utilizado na educação: o apoio que uma educação coletiva e colaborativa dos problemas pode oferecer aos professores. (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 37).

O GAEP surge com o propósito de contribuir na busca de soluções para os desafios do cotidiano escolar, marcadamente em relação ao atendimento da diversidade e inclusão. Define-se como ação interna da escola na busca de soluções para problemáticas comuns, uma ação prospectiva que depreende adesão de toda comunidade escolar a proposta de trabalho que embasa as atividades do grupo. Trabalho que se fundamenta na colaboração e no apoio mútuo, onde os desafios da prática são considerados e estratégias de superação/minimização são consensuadas e implementadas, constantemente reavaliadas, a partir de um movimento de reflexão na ação. Representa uma possibilidade de ressignificação da prática de docência em relação à diversidade por valorizar a “riqueza e profundidade do conhecimento dos professores” e a “capacidade dos professores de enfrentar e de se ajudar na solução de problemas”, por meio da adoção de “uma postura diante da escola que destaca a sua identidade como organização que aprende e se transforma por meio e com seus professores” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 11).

Três temas se destacam no processo de reflexão e redimensionamento de práticas “(...) a colaboração entre professores, o apoio à escola e a atenção à diversidade” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 09). O GAEP representa um novo modelo formativo, é uma prática interna de atendimento ao professor, aos estudantes e as famílias em relação a temas que problematizam os ambientes de ensino e que dificultam o processo de ensino aprendizagem. A questão norteadora dos grupos se traduz na seguinte formulação: “como podem a escola e seus professores criarem e desenvolverem estruturas próprias e autônomas, concebidas e desenvolvidas a partir de dentro, com o fim de atender à variedade de necessidades de alunos e professores”? (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 09). Entende-se que a ação do grupo se coloca como uma “alternativa da comunidade escolar para transformar essa intenção em realidade. Os grupos são um modelo de apoio desenvolvido com base nas teorias do desenvolvimento organizativo” com a principal novidade de tal iniciativa consistindo em “oferecer apoio de dentro da escola” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 10).

No intuito de desenvolver estruturas próprias e autônomas, a base de atuação dos GAEPs é fortalecer a resolução colaborativa dos problemas, sob compreensão do professor como “protagonista do desenvolvimento escolar (e não

outros profissionais) e se apoia sistematicamente na reflexão - com base na ação dirigida – como instrumento para a transformação e melhoria da escola” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 10). A motivação central de formação dos grupos tem sido a necessidade de melhoria da escola, necessidade esta que se coloca como consequência das mudanças contemporâneas, principalmente relativas ao processo inclusivo, movimento que trouxe novas atribuições e encargos aos docentes, frente aos desafios do atendimento a diversidade. E, considerando-se que estas novas atribuições acarretam sobrecarga ao ofício docente, assume-se a ação do GAEP como dispositivo de apoio aos professores nos processos de transição e reforma escolar.

O interesse central do GAEP se traduz assim na transformação da escola por meio da investigação e compreensão do cotidiano escolar em sua própria cultura, ao se estabelecer estruturas de colaboração e ajuda entre pares (DANIELS & PARRILLA, 2004). Desta forma, representam uma significativa contribuição para a prática dos professores, pois auxiliam na construção de uma ação colaborativa e integrada entre profissionais, com co-responsabilização pelos resultados obtidos. Além de oportunizar trocas de experiências, favorecem o estabelecimento de redes de apoio e detém potencial para consolidar um ideal de inclusão compartilhado e negociado internamente, com significado consolidado no e pelo grupo. Desta forma, o grupo não traz benefícios somente aos docentes, oferece aos estudantes um modelo de participação e responsabilidade que lhes permite exercitar sua cidadania pelo exemplo, não só pela palavra (DANIELS & PARRILLA, 2004). Com a ressalva de que desenvolver uma cultura de colaboração é empreitada difícil, ainda que necessária, isto porque o isolamento no exercício da prática de docência é uma marca da educação mundial, não somente da escola brasileira. Quebrar este paradigma não é tarefa simples, pois o *habitus* tradicional, apesar dos discursos sobre inovações educacionais, ainda é modelo vigente.

Pelo fato do GAEP demandar uma frequência que depreende dedicação e o uso do tempo fora do horário de aula, a criação dos grupos não tem sido processo fácil nem imediato, tem de ser negociado, imposições descaracterizam sua função e objetivo. Sugere-se oportunizar a sensibilização dos profissionais da educação para que, antes de rechaçar a proposta, analisem os benefícios que a mesma pode ter sobre sua prática, discutir junto deles a necessidade deles disporem “de tempo

específico e legítimo no qual possam discutir suas preocupações profissionais e problemas de sala de aula” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 18/19), pois os GAEPs “criam, justamente, um espaço no qual os profissionais da Educação compartilham, tratam e resolvem problemas imediatos e individuais que surgem na realidade cotidiana de suas salas” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 19).

A proposta inicial dos GAEPs referia-se a discussão da problemática que envolvia as NEEs, todavia na prática os grupos podem “funcionar como apoio a resolução de problemas que vão muito além das NEEs dos alunos” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 20). A questão da não aprendizagem e da indisciplina são fatores constantemente analisados pelos grupos, em diferentes realidades, e podem ser consideradas, em relação a sua frequência e gravidade, como NEEs. Pode-se afirmar que a importância dos GAEPs reside, prioritariamente, na criação de culturas colaborativas entre professores, no aumento de seus repertórios e na melhoria da qualidade de ensino ofertado, que se coloca como consequência desta ação de reflexão-ação-reflexão. O objetivo dos GAEPs é, assim,

(...) oferecer aos professores a oportunidade de desenvolver sua confiança e competência para dar respostas educacionais às crianças com NEEs. Proporcionar um fórum no qual os professores podem compartilhar seus conhecimentos e habilidades sobre o ensino, com a possibilidade de expressar e receber apoio emocional e estímulo de seus colegas. (...) Permitem que os professores aprendam métodos específicos, além de ter acesso a diferentes enfoques sobre o ensino. (...) Oferecem apoio ao ajudar os professores a compreender que não estão sozinhos e que outros têm dificuldades similares. Os GAEPs também proporcionam uma oportunidade ao professor de se libertar das frustrações e tensões derivadas da prática educacional. (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 23/24).

Desta forma, o sentido dos GAEPs para a escola seria o de serem o “complemento a outras estratégias de trabalho existentes na instituição”, com os GAEPs se constituindo como “uma fórmula intermediária entre modelos de apoio centrados no aluno individual e as iniciativas globais centradas na escola” sob argumento de que as escolas precisam “encontrar novos modelos para desenvolver o apoio interno a alunos com NEE, assim como desenvolver as sucessivas normas legais e demandas sobre a atenção à diversidade” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 24). Para os estudantes, os GAEPs representam “motivação e melhoria qualitativa do ensino ofertado”, pois na troca e apoio mútuo entre os professores “provavelmente (os docentes) se sentirão mais confiantes para desempenhar seu

papel no processo de ensino-aprendizagem em suas salas” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 25). Para a comunidade escolar os grupos oferecem a oportunidade de tornar o trabalho desenvolvido mais significativo, isto pelo aprimoramento das relações, pelo enfoque na colaboração e pelo destaque a participação como elemento central para que se produzam aprendizagens com sentido. Os GAEPs podem ser considerados então como,

(...) uma amostra prática do compromisso de uma escola com a atenção à diversidade de necessidades dos alunos, uma vez que tornam possível o apoio aos professores o que, indiretamente, resultará em apoio aos alunos. Cria-se, para isso, uma proposta de trabalho na qual além de valorizar as próprias ideias e o conhecimento dos professores, assume-se que esse conhecimento pode ser compartilhado e desenvolvido de maneira eficaz com colegas de trabalho. (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 20).

O processo de reinvenção das escolas depreende a discussão de limitações estruturais, organizacionais e relacionais/interacionais. Depreende análise dos recursos instrucionais disponíveis e o questionamento das relações de poder existentes, sob entendimento de que a postura/prática do professor perante a diversidade sofre influências diretas do contexto de trabalho e das limitações deste, sendo necessário criar condições favoráveis ao exercício do magistério para que o docente possa se crer capaz de dar conta do desafio de ensinar a todos, frente às singularidades. No GAEP as representações e discursos dos docentes acerca das diferenças são pontos discutidos e problematizados, pois os mesmos impactam na prática, pelas dificuldades intuídas. São analisados diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico: sistemas de gestão e coordenação/apoio pedagógico, relações e apoios internos, tamanho das turmas, qualidade dos materiais didáticos de suporte, recursos disponíveis e suas formas de utilização na flexibilização e diversificação das propostas de ensino e, neste processo, oportuniza-se o constante repensar das metodologias, currículo e avaliação e se articula um trabalho de equipe baseado na colaboração. Sob compreensão de que os desequilíbrios no cotidiano levam a equipe escolar a buscar diferentes estratégias de resolução, dadas condições contextuais e estruturais específicas.

Caracteriza-se como estratégia comum a solicitação por mais recursos ou proceder-se ao reordenamento das turmas, buscando torná-las mais homogêneas e, desta forma, (aparentemente) mais manejáveis. Outra tendência diz respeito à

solicitação de apoio externo, com transferência das problemáticas a ‘especialistas’, profissionais que, idealmente, dariam conta do ensino de estudantes ‘difíceis’. Nesta busca por apoios externos, a avaliação diagnóstica surge como possibilidade de resolução de situações mais complexas, a partir da compreensão de que uma avaliação deve, idealmente, culminar numa “nova escolarização do aluno” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 34). Desta maneira, dadas às condições estruturais e funcionais/organizacionais das escolas, assim como frente às condições sociopsicológicas dos professores, condições que não podem ser desconsideradas, expõe-se a necessidade de pensar maneiras de se proporcionar apoio aos docentes, internamente.

Neste ponto se referenda a responsabilidade da equipe gestora para com a equipe docente. Esboça-se a importância da direção escolar e pedagogas em assumirem e consolidarem seu compromisso de apoio aos professores, estudantes e familiares, não deixando a encargo dos professores, de forma isolada, a tarefa de dar conta da complexidade da diversidade. Assume-se a premissa de que todos deveriam comprometer-se com o objetivo de reinvenção da escola e com o ideal inclusivo, sob entendimento de que no processo de inclusão “torna-se necessário o desenvolvimento de serviços que otimizem e façam melhor uso possível dos recursos disponíveis”: humanos e materiais (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 37) com os GAEPs,

(...) partindo dos próprios recursos escolares, oferecendo uma possibilidade de intervenção original e diferente, uma vez que enfocam os professores, em vez de estarem direcionados para os alunos ou para a política educacional. Os GAEPs fazem uso também de um recurso raramente utilizado na educação: o apoio que uma decisão coletiva e colaborativa dos problemas pode oferecer aos professores. Eles proporcionam uma via para que as escolas e institutos possam responder as requisitos legais sobre a diversidade. (...) podem apoiar a formulação e a revisão das adaptações do currículo, na escola, além de ajudá-las a estabelecer prioridades em sua negociação e demandas realizadas aos serviços de apoio externo. (...) os problemas abordados nos GAEPs podem servir como feedback ao processo de organização e desenvolvimento de propostas institucionais sobre as NEE. (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 37).

O suporte oferecido pelos GAEPs engloba assim o apoio prático e emocional aos professores. O grupo oportuniza a discussão de problemas diversos, promove debate sobre diferentes estratégias de ensino, abre espaço para especialistas e pais, entendendo que toda comunidade escolar detém potencial para contribuir com

a reinvenção da escola. Mas mantém como centro a figura do professor, destaca sua criatividade e seu papel de protagonista, define-o como o maestro que orquestra as práticas e produz o ensino. Na imersão no GAEP os professores podem descobrir aspectos relevantes de suas práticas, tem a oportunidade de consolidar uma visão compartilhada da inclusão e assumir um viés colaborativo de trabalho que promova o apoio mútuo, sistema que tem potencial para gerar aumento da confiança e uma maior motivação frente a situações problemáticas.

Nesta lógica, os GAEPs rompem com o modelo tradicional da educação – “onde a organização das escolas fragmenta a responsabilidade educativa e situam o professor em uma posição que limita sua ação a sala de aula ou a disciplina que ministra”, restringindo o “contato pedagógico com outros professores”, contato que é “comprimido entre atividades mais administrativas do que pedagógicas e limitado a espaços e momentos informais e inadequados para o desenvolvimento de verdadeiras interações educativas” (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 46). Este rompimento ocorre por considerar-se que o modelo tradicional cerceia a prática docente, sob defesa da necessidade de ampliação do espaço de agência entre professores para que os mesmos percebam e exerçam, conscientemente e de forma crítica, a amplitude de seu ofício.

Para oportunizar maior inovação no campo educativo, o GAEP sublinha a necessidade de parceria contínua entre universidades e escola, proporcionando aos futuros professores e aos professores em exercício, momentos de encontro, com criação de espaços de formação que oportunizem a articulação entre teoria e a prática. O GAEP reforça, igualmente, a necessidade de criação de grupos de discussão permanentes (em diferentes âmbitos), para construção de uma rede de apoio voltada a professores e estudantes, de forma a proporcionar avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem, com compartilhamento de responsabilidades frente aos desafios enfrentados, entendendo-se os desafios como possibilidades de aprimoramento e aprendizado, não como obstáculos (mas como roteiros de aprendizagem, conforme as CoP os definem).

O grupo referenda a importância de haver apoios in loco para a comunidade escolar, seus princípios práticos definem a tarefa de atendimento a diversidade enquanto ação coletiva que envolve toda a comunidade, sendo uma tarefa institucional e prática conjunta. Sustentam que para que a inclusão se torne real,

tanto estudantes quanto professores têm de ser apoiados. Argumentam da necessidade de que os apoios oferecidos devem estar centrados na escola, prevendo adequações atitudinais, institucionais e práticas. E, para que tais adequações sejam tornadas reais, sugerem necessidade de haver revisão acerca das relações entre pessoas, privilegiando-se uma perspectiva colaborativa de ação fundamentada na compreensão de que a escola é uma organização com capacidade para criar e gerir seus recursos (DANIELS & PARRILLA, 2004).

Os princípios formativos do GAEP centram-se no movimento de reflexão-ação-reflexão, sob argumento de que não basta teorizar sobre as problemáticas enfrentadas, é essencial agir sobre elas, buscando sua transformação. Ao se “assumir o caráter global que a colaboração e o apoio mútuo” oferecem (DANIELS & PARRILLA, 2004, p. 60), e que dão identidade aos GAEPs, se enuncia a importância da união entre os membros da equipe escolar, união que pode gerar uma maior flexibilidade técnica por meio do entrosamento e introdução gradual à mudança, de acordo com os recursos da própria escola e conforme as problemáticas enfrentadas pelo grupo. Fundamental é compreender que a proposta do GAEP traz riscos e possibilidades, sendo essencial que cada um cumpra suas funções no processo, isto com base em relações horizontais, adesão ao modelo de colaboração e apoio mútuo assumidos como princípios norteadores da ação do grupo.

O grupo objetiva criar formas apropriadas de apoio e assessoramento, assim como prover a avaliação contínua dos resultados destes no cotidiano da escola (DANIELS & PARRILLA, 2004). Sua proposta se caracteriza como um ciclo coletivo de resolução de problemas, como um apoio estruturado e um tempo dedicado ao professor, um espaço de discussão e de avaliação de práticas para aprimoramento de repertórios e melhoria da qualidade do ensino ofertado. Entende-se, desta feita, que os GAEPs se configuram como uma possibilidade de ressignificação e transformação das práticas de docência em relação à diversidade e inclusão, pela promoção da ênfase na colaboração entre profissionais, ação que oportuniza a valorização dos conhecimentos e das histórias de aprendizagem dos professores e que se constitui em apoio aos docentes e estudantes, num processo de reordenação e reinvenção do espaço escolar que permite a revisão de representações e práticas em relação às diferenças, podendo ser um modelo formativo que detenha potencial para promover a construção de uma cultura inclusiva.

Esclarece-se que a adoção do modelo baseado nos GAEPs foi acolhido devido suas similaridades em relação às teorias da prática, ou seja, partindo-se do pressuposto de que sem participação não há aprendizagem e que o apoio mútuo e o engajamento entre membros de uma comunidade (ou grupo) possibilita melhores chances de consecução de um objetivo comum, no presente caso, a inclusão. Assinala-se também sua similaridade teórico-prática com o Index para a Inclusão.

A seguir, discute-se a prática como unidade privilegiada de análise do social e enfatiza-se as contribuições de Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996), Vygostky (1991a, 1991b, 1996, 1997, 2011) e Etienne Wenger (1991; 2011).

2.4 A UNIDADE DA PRÁTICA E A PESQUISA

As práticas se configuram como acontecimentos dinâmicos, contestáveis e provisórios, possuindo um senso cognitivo e normativo. Não podem ser simplesmente replicadas, ainda que tenham durabilidade e recursividade, isto porque deve-se, sempre e necessariamente, ser considerada a criatividade dos praticantes em seus fazeres frente às contingências do cotidiano. (NICOLINI, 2013).

O texto objetiva apresentar breve histórico do conceito de prática e argumentar da pertinência de sua utilização nas pesquisas nas áreas de ciências sociais e humanas. Enuncia a prática como unidade privilegiada de investigação do cotidiano, pela ontologia do social que a fundamenta e que a torna politicamente comprometida com a emancipação e a transformação. Caracteriza a pesquisa embasada nas teorias da prática como investigação de cunho prospectivo, devido ao objetivo de promover a ultrapassagem da mera teorização / descrição de problemáticas. Reforça, no entanto, que este objetivo é alcançado somente através da coerência entre ontologia e epistemologia e de uma ação investigativa pautada no respeito ao contexto e sujeitos de pesquisa.

As teorias da prática almejam revelar a inteligibilidade da ação humana no mundo, revelar motivações, desejos, resistências, discursos, artefatos e significados para compreensão das relações que se estabelecem e que configuram e delimitam as práticas espaciotemporalmente. Entende-se que a educação, bem social e cultural, pode se constituir num campo rico para uso deste desenho metodológico, para maior compreensão das inter-relações das práticas a nível micro e macro,

admitindo-se que as práticas institucionais e de docência se configuram mutuamente. Assim, no que tange a inclusão, esta forma de investigar pode congrega possibilidades de inovação e transformação.

A presente revisão baseia-se nos escritos de Davide Nicolini⁸⁵ (2013). Este autor esclarece que a prática pode ser abordada de formas diversas, sua proposta metodológica é eclética e multifocal, mas, apesar das variações possíveis nos desenhos de pesquisa, depreende vigilância epistemológica e coerência teórico-metodológica para cumprir o objetivo de ir além da mera descrição. Esta forma de fazer pesquisa incumbe-se de criar condições para que a coleta e leitura de dados seja realizada de forma crítica e interpretativista, no intuito de revelar os nexos que se inter-relacionam e tecem a rede que forma uma prática, em toda sua complexidade. Atribui aos praticantes, potencial participativo e possibilidade de escolha na ação, visto que a ação humana no mundo gera transformação ou reprodução, de acordo com metas definidas pelos grupos, sendo fundamental analisar as relações de sociomaterialidade deste processo (considerando-se o discurso, o corpo, as emoções, os artefatos simbólicos e materiais envolvidos *nas e pelas* práticas) e considerar que práticas envolvem ferramentas, discursos e corpos em sua realização, não somente mentes.

Decorrente desta perspectiva de análise, as teorias da prática não negam a contradição, a acolhem, discutem a tensão entre reprodução e transformação, admitem as relações de poder e buscam revelá-las, objetivam a superação das dicotomias, principalmente entre indivíduo e sociedade, pressupõe que os diferentes níveis da realidade estão inter-relacionados (micro / meso / macro) e que o sujeito, para construir identidade, precisa reconhecer-se no outro, através das interações / relações das quais participa e que promovem/facilitam sua ação no mundo. O conhecimento, nesta abordagem teórica, está contido nas próprias práticas, é situado e decorrente da participação dos sujeitos em seus fazeres. Enfatiza-se o cultural, o significado que é tecido socialmente para compreensão e compartilhamento de um ato. Neste prisma, sublinha-se que as teorias da prática se remetem à história, a interação entre e nos grupos.

⁸⁵ A obra de Davide Nicolini, que historiciza e apresenta as teorias das práticas, foi traduzida por grupo de estudos sob orientação da Professora Doutora Yara Bulgacov, docente da Universidade Positivo - UP.

Em consonância a esta visão histórica, cultural e social dos fazeres humanos, compreendem-se as práticas como conceitos dinâmicos, processuais e que carregam, em si mesmos, contradições e recursividades, com seu caráter conservador residindo, em geral, em seus aspectos institucionalizados. Nicolini (2013) reforça que a prática tem limites e possibilidades, pois as mesmas são acontecimentos dinâmicos, contestáveis e provisórios que possuem um senso cognitivo e normativo, senso que pode ser reproduzido ou transformado, de acordo com consensos gerados e sustentados pelos praticantes. Na discussão acerca da tendência a recursividade das práticas, ressalta que as práticas não são meramente replicadas, ainda que se considere que possuam durabilidade e recursividade, deve-se, sempre e necessariamente, considerar a criatividade dos praticantes em seus fazeres frente às contingências e imprevisibilidades da vida/trabalho.

Para análise das práticas Nicolini (2013) apresenta uma metodologia que privilegia um movimento em três fases: um *zoom interno*, onde as práticas devem ser seguidas para serem descritas, de maneira densa, um *zoom de fora*, para afastamento do pesquisador e percepção das conexões e inter-relações internas das práticas em estudo, investigando-se, em paralelo, as inter-relações entre local e global e, finalmente, um *zoom interativo*, ou seja, um movimento onde se objetiva compreender, interpretar e, de maneira crítica, analisar as associações e maneiras socialmente convencionadas de sustentar tal prática na história e local onde a mesma ocorre. Na fase da análise o autor situa quatro pontos a ser explorados: o aprendizado do grupo, as mediações observadas entre praticantes, outras pessoas que interferem na prática que não o próprio grupo de praticantes e outras práticas que estão inter-relacionadas e tem influência sobre a prática estudada, sob argumento de que a mesma deve ser estudada em sua textura.

O autor argumenta que um estudo baseado em práticas é uma pesquisa rizomática, ou seja, uma pesquisa que não tem centro, mas diversas ramificações, criando uma textura a ser descoberta e compreendida. A ontologia da análise focada em práticas é o social, assim, a condição ontológica e epistemológica é de construção da inteligibilidade das práticas estudadas, num movimento de compreensão do mundo social e dos seres humanos, com a aprendizagem de e entre sujeitos sendo central nestas teorias, pois as práticas pressupõem interconexões, são atividades humanas organizadas que são mais que ações ou

atividades individuais isoladas, fato que depreende um olhar para a prática como espaço de sociabilidade, com a aprendizagem em grupo, de forma contínua e não linear, construindo e reconstruindo, mantendo ou refutando as práticas, no espaço e no tempo, considerando-se suas dimensões histórica e dialética. Práticas não são, então, fenômenos sociais, mas são, em si mesmas, unidades de análise dos fenômenos do social.

As práticas estão conectadas ao social, representam parte de um todo e, na interação social, as práticas recíprocas dos atores sociais se autodeterminam, geram aprendizagens, criam sentidos, (re) elaboram conhecimentos, isto sempre se considerando a dimensão histórica da realidade, pois o social é o resultado do processo histórico em transformação. Neste prisma, o estudo sob o enfoque das práticas entende a pesquisa como processo de investigação de caráter histórico, cultural e dinâmico que busca a compreensão do mundo em sua complexidade e dialética, enfatizando as experiências humanas como fonte de aprendizado. Assim, a análise histórica da prática se torna essencial, análise que engloba aspectos econômicos, sociais e políticos (análise conjuntural), para que se possibilite uma problematização que dê conta de delimitar pontos de reflexão e de intervenção. Da mesma forma, os objetivos de pesquisa devem estar alinhados com o problema definido, sendo, no parecer de Nicolini (2013), fundamental conceituar as categoriais teóricas e enunciar as categorias analíticas e suas formas de apreensão, para ser possível descrever o percurso metodológico de maneira a explicitar de forma clara o que se quer saber, os dados obtidos e a história que se conta a partir destes.

A atual pesquisa aproxima-se das práticas a partir da vertente do materialismo histórico, numa linha teórica que tem raízes na tradição marxista, com aporte das contribuições de Wenger (2011), Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996) e Vygostky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011). Parte-se da compreensão de que as concepções desses autores se complementam e articulam e contribuem na análise das práticas de docência, visto os três autores terem se debruçado sobre a questão educacional, ainda que sob prismas diferenciados de análise. De acordo com Wenger (2011) uma prática implica um fazer, “mas não simplesmente fazer algo em si mesmo ou por si mesmo, é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos” (WENGER, 2011 p. 71). Para Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c,

1992, 1996), práticas são os fazeres da vida cotidiana, com o *habitus* sendo uma forma de 'saber' na prática. O *habitus* versus o capital (social, cultural e econômico), somado ao campo, produz as práticas. Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) define a prática como possibilidade de participação do sujeito no mundo vivido, respeitando-se sua natureza histórica, contextual e contraditória, destaca a importância da mediação entre pares para o aprendizado e posterior desenvolvimento das práticas, sua perspectiva é intervencionista e desenvolvimental, focada no social, não em atores individuais, mas na interação entre atores (NICOLINI, 2013).

Na tese utiliza-se o conceito de CoP de Etienne Wenger (2011) para análise do campo escolar. Entende-se que este conceito conjuga e têm similaridades importantes com as ideias de Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1996, 1924/1934-1997, 2011) e Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996). Em relação à Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996), apesar da denúncia a tendência a reprodução dos campos escolares, não se desconsidera a criatividade e protagonismo dos praticantes para promover transformações, quando este objetivo é significado e negociado pelo grupo/comunidade como relevante. Explicita-se, assim, que a participação, o engajamento, mediação e o auxílio mútuo se constituem importantes ferramentas de reordenamento de relações e hierarquias estabelecidos, detendo potencial para gerar a transformação de *habitus* instituídos.

Referente à visão vygotskyana, as visões convergem por meio dos conceitos de participação e mediação. Aproximam-se pelo relevo oferecido as vivências e ambientes para consecução das aprendizagens, no destaque a linguagem como mediador diferenciado, no entendimento da colaboração como fator que consolida redes internas de auxílio mútuo, redes que revelam a dimensão essencialmente social da aprendizagem humana e que facilitam intercâmbios, dinamizando relações entre pessoas, sob viés cooperativo e de acordo com metas coletivamente buscadas.

Após estas considerações iniciais, passa-se agora a apresentação dos pressupostos teórico-práticos dos autores escolhidos para promover a discussão das práticas de docência.

2.4.1 A praxeologia de Bourdieu e o campo escolar

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessária na medida em que essa cultura deve sua existência as condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade a coerência e as funções da estrutura das relações significantes que a constituem. (BOURDIEU, 2013, p. 29).

A teoria bourdieusiana revelou a tendência a reprodução dos campos educacionais e fez ruir por terra os discursos que difundiam um otimismo pedagógico não concernente com uma realidade excludente, porque assentada num arbitrário cultural onde os capitais circulantes nos campos, social e escolar, estão estratificados, desigualmente divididos, significados de acordo com interesses ideologicamente moldados. Esta estratificação naturaliza e fortalece hierarquias estabelecidas, conforma *habitus*, define trajetórias – sociais e escolares. O ambiente social - macro e a escola, enquanto espaço micro, atuam assim no sentido de limitar a participação nas diferentes esferas da vida cotidiana, ainda que este processo seja realizado de forma camuflada, não declarada. Ao adotar um arbitrário cultural que limita saberes e práticas daqueles que não tem um *habitus* conforme as expectativas, utiliza mecanismos simbólicos de dominação para constranger os sujeitos a agirem conforme as regras instituídas pelas classes dominantes. Isto sob compreensão do *habitus* enquanto “conduta individual de um ambiente específico fazendo com que até mesmo a mais (aparentemente) atividade individual seja inerentemente social” (NICOLINI, 2013, p. 50).

O *habitus* exigido pela escola baseia-se em comportamentos e aptidões socialmente valorizados, os quais estabelecem padrões/ideais que guiam imaginários e promovem a exclusão. Isto porque a desigualdade de acesso aos capitais disponíveis, conforme referido, fortalece relações de poder existentes e naturaliza preconceitos e discriminações veiculados, exercendo a violência simbólica que cerceia e/ou nega a participação humana no mundo. Ao refletir sobre a problemática de acesso, permanência e qualidade do ensino oferecido, Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996, 1998, 2001, 2012, 2013, 2014) expôs a escola como aparato proeminente nos jogos e disputas sociais. Revelou a inclinação das equipes escolares a promoverem a formação de ‘sistemas de pensamento’ que desconsideram singularidades e, ao fazê-lo, fortalecem desigualdades. Reforçou

que esta ação é histórica, com a resistência a mudanças dos ambientes educativos sendo uma mácula a ser ultrapassada.

Referendou que a tendência à reprodução baseia-se na adesão a um projeto escolar homogeneizador e discriminatório que se apoia em um discurso vazio fundado em uma ideia abstrata de igualdade que conduz a dominação e a perpetuação de atos injustos, principalmente no que tange a classe trabalhadora, detentora de um *habitus* que destoa ao usualmente estabelecido. Assim, escolas e universidades constroem e direcionam trajetórias, pela desconsideração ou naturalização das desvantagens, estas traduzidas como dificuldades inerentes aos sujeitos, não decorrentes da restrição ou negação de acesso aos capitais que transitam num campo específico.

Para análise dos fenômenos e estruturas sociais, Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996, 1998, 2013, 2014) criou uma abordagem metodológica baseada em práticas, a partir do reconhecimento de que existe no mundo social “e não somente nos sistemas simbólicos” (VALLE, 2007, p. 120), de forma independente da consciência ou vontade dos agentes, “linguagens, mitos, estruturas capazes de orientar ou impor práticas e representações” (Idem, p. 123). Apesar da denúncia a tendência de reprodução de determinados espaços, apostava na possibilidade de reconhecimento e transformação destas linguagens, mitos e estruturas, assim como do simbolismo inerente a eles, de maneira a formar novos sistemas de pensamento e de ação.

Assim, mesmo que sob uma estrutura espaciotemporalmente configurada, reconhecia potencial de transformação das práticas, mas sob ressalva da importância da articulação do coletivo nesta empreitada. Intentou demonstrar a necessidade de contextualizar os fenômenos estudados para evitar dicotomias (indivíduo/sociedade; micro/macro, interioridade/exterioridade) e a oposição que, de acordo com ele, poderia gerar “debates ético-políticos entre os que atribuem um valor absoluto ao individual, ao individualismo, e os que conferem o primado à sociedade, ao social, ao socialismo” fato que produziria “um nominalismo que reduz as realidades sociais, grupos ou instituições, a artefatos teóricos sem realidade objetiva, e um realismo substancialista que reifica as abstrações” (BOURDIEU, 2001, p. 37/38). Propunha-se a investigar o cotidiano sob diferentes perspectivas, com a defesa de que a Ciência Social “só pode constituir-se recusando a demanda social

por instrumentos de legitimação ou de manipulação”. Entretanto, reconhecia a dificuldade de se opor a “ilusão do saber infuso” que reafirma certezas socialmente construídas nos discursos científicos, mas cujo teor se comprova como inverdade na análise crítica do mundo social (BOURDIEU, 2001, p. 28).

Tendo em vista o objetivo de promover a transformação social, desenvolveu um quadro macrossociológico de investigação, com conceitos interligados e interdependentes, cuja função é oportunizar a análise dos campos de maneira a perceber regularidades e as estratégias dos sujeitos para subverterem ou reproduzirem lógicas postas. Conceituou a prática enquanto “produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*” e definiu o *habitus* como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações que torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior” (BOURDIEU, 1983b, p. 85). Nicolini, (2013, p. 50) reforçou esta definição situando o *habitus* como “instrumento teórico que pode explicar a regularidade, coerência e ordem na conduta humana, sem ignorar sua natureza estratégica e negociada”. Assim, de acordo com este autor, o *habitus* “não se limita a conduzir o saber-fazer e a dar condição aos atores de agirem de maneira competente. Ele também traz a fruição a realidade objetiva que o gera” (NICOLINI, 2013, p. 52).

O campo, compreendido como um espaço social sujeito a lógicas próprias que delimitam práticas e que configuram e sustentam o *habitus*, induziria a regularidades e naturalizaria condutas incorporadas. Isto sem deixar de ser um campo de lutas, que tanto pode transformar quanto conservar o que está posto. E, presentes no campo, circulam diferentes capitais: social (relações, contatos, conhecimentos), cultural (bens simbólicos, qualificações intelectuais advindas da família e escola), econômico (bens materiais) e simbólico (que advém do reconhecimento explícito ou prático). Tais capitais estariam, de acordo com a teoria bourdieusiana, desigualmente distribuídos e, por esta razão, determinariam posições e as estratégias dos sujeitos em sua prática cotidiana. O conceito de campo, em consonância ao de *habitus* e sob influência do capital, estrutura as práticas.

Então, de acordo com o campo onde o sujeito atua, sob influência de seu *habitus* e dos capitais a que têm acesso, as práticas são adotadas e significadas,

consensuadas pelos grupos e utilizadas para atingir os objetivos e metas propostos. Cada campo estrutura um *habitus* diferente, pela pluralidade de lógicas, de singularidades, de sistemas de funcionamento interno possíveis. A noção de campo, nesta lógica investigativa, dá sentido a noção de *habitus* e capital, sendo o campo um espaço relacional de configuração do sujeito e do social. O campo é, desta feita, um conceito aberto, para ser usado empiricamente. As posições ocupadas nos campos se definem pelo montante de capital de cada um, com a economia de bens simbólicos, que envolve poder e capital, produzindo e mantendo a hierarquização dos espaços. Todavia, fundamental explicitar que campo e *habitus* estão entrelaçados em um relacionamento circular: o campo forma o *habitus* que, uma vez ativado, reproduz o campo. *Habitus* é, então, um fenômeno de classe ou grupo, que expressa uma condição comum de existência e harmoniza práticas dos membros sem cálculos intencionais ou consciência das normas (NICOLINI, 2013).

A escola pode, no entender de Bourdieu (2013, 2014), ser compreendida como um campo, um espaço sujeito a lógicas próprias onde se delimitam práticas, com o *habitus* escolar por vezes se confrontando com o *habitus* primário dos sujeitos que nele transitam, ou seja, com a idealização do alunado sendo contrária as disposições adquiridas pelas crianças em seus ambientes sociais de origem. Coexistem, na escola, a cultura escolar – que envolve conteúdos cognitivos e simbólicos didatizados - e a cultura da escola, que se traduz no mundo social próprio ao âmbito escolar, com suas regras e rotinas. Esta coexistência apresenta tensões e embates. A equipe escolar, ainda que possua autonomia restrita nas decisões pedagógicas, detém potencial de agência, ou seja, possui poder para, no coletivo, tomar decisões que oportunizem a resignificação/transformação das relações, discursos e práticas, se assim for consensuado. Contudo, a naturalização das problemáticas contribui na manutenção de um aparente conformismo que dificulta mudanças.

O capital cultural, que se coloca como a herança cultural de cada um, tem peso substancial no campo escolar. Aqueles que ocupam posições subalternas na sociedade têm seu capital subavaliado, ou seja, desconsiderado em seu valor real, isto pelo enfoque a um currículo intelectualista, técnico e pouco flexível, consolidado com base na cultura dominante. A distribuição desigual de capitais, característica da sociedade capitalista, dificulta trajetórias, mas não as determina, importante

ressaltar. E, apesar de se reconhecer as desigualdades de um campo, há interesse dos sujeitos nele imersos em sua continuidade, havendo uma ‘cumplicidade objetiva’, tácita, para que o mesmo persista, ainda que haja, em seu interior, uma luta pelas posições, para apropriação dos diferentes capitais, visando mudanças, tanto em relação às hierarquias quanto referente a questões estruturais, para determinação de novas configurações. Os campos têm, assim, autonomia relativa, mesmo que questões econômicas, sociais e políticas, entre outras, interfiram sobre as relações e forças internas. Mas, nas relações escolares e sociais, o capital simbólico tem peso diferencial, pois este capital sustenta a dominação e a desigualdade, através de forças sutis e poderosas de violência simbólica, num processo de reprodução invisível, aparentemente inevitável, onde o senso comum e as versões oficiais e oficiosas do mundo social constituem a base da dominação, pela legitimação de discursos e práticas significados como verdades absolutas e imutáveis (NICOLINI, 2013).

A escola (ou sistema de ensino como campo macro e a escola como campo micro, ambos inter-relacionados) engloba então uma configuração de relações objetivas entre posições ocupadas, cada posição definida pelo montante de capital específico circulante no campo, bem como pelo volume das diferentes espécies de capitais. Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1989, 1992, 1996, 1998, 2013, 2014) argumenta que para entender a lógica de um campo há que se compreender a posição do campo estudado em relação ao campo de poder macro, ou seja, entender a inteligibilidade da teia de relações na qual circulam os poderes e capitais, entendendo a estrutura objetiva das posições dos sujeitos e instituições desse campo (da supremacia a subordinação; distâncias e proximidades; complementaridades e antagonismo) ao identificar os capitais correntes e o *habitus* instituído, identificando recursividades, contradições, discursos, formas de comunicação, de relacionamento e hierarquizações.

De acordo com Valle (2007), Bourdieu inaugurou uma sociologia da educação crítica, pela exposição do fato de que,

Todo o sistema escolar está construído para identificar e reificar a inteligência, valorizar o dom e a vocação: inteligentes, dotados e vocacionados têm acesso à ciência e à cultura e serão bem-sucedidos na escola e fora dela; os demais devem acomodar-se nas habilitações sem prestígio, ocupar as funções inferiores e contentar-se com as posições

subalternas (adequadas para os que não conseguiram chegar aos níveis mais elevados da pirâmide escolar). (VALLE, 2007, p. 126/127).

A partir da exposição da escola enquanto sistema meritocrático em suas intenções e práticas, explicitou que o sucesso ou fracasso eram/são atribuídos ao sujeito individual de forma simplista e injusta, com este processo tendo por base a análise de características pessoais, desconsiderando desvantagens iniciais perante o ensino e a valorização da cultura dominante. Assim, dependendo da posição social ocupada inicialmente pelo sujeito, determinam-se trajetórias, reduzem-se e cerceiam-se espaços de participação social/escolar, isto ao tomar como critério de legitimação e de inclusão social os capitais iniciais perante o ensino. Profecias autoproclamadas de fracasso escolar eram/são direcionadas as classes trabalhadoras e a qualquer outro grupo/sujeito que não detenha um *habitus* conforme ao estabelecido. Este processo de categorização e colocação seletiva, que promove a exclusão, ocorria/ocorre porque a escola,

(...) está revestida de uma aparência meritocrática, totalmente dissimulada pela ação pedagógica, pela autoridade pedagógica, pelo trabalho pedagógico e pelo sistema de ensino, geradores, portanto da violência simbólica. Bourdieu procura demonstrar como se dá a adesão dos agentes sociais à ordem estabelecida e como o sistema de ensino está implicado nessa adesão, nessa cumplicidade impensada, pré-reflexiva, incorporada pelas formas de seleção e classificação sancionadas e reproduzidas pela escola. (VALLE, 2007, p. 126/127).

A ação/prática pedagógica, assim, referenda a classificação e os mecanismos de seleção. O sistema escolar, estandardizado e sem preocupação com as variações regionais e contextuais e sob a unificação de um mercado de trabalho onde o conhecimento se torna moeda de troca, fortalece então o processo de exclusão, pois a escola, por meio de seus exames e avaliações, detém poder de determinar trajetórias sociais, ao proclamar 'veredictos' sobre os sujeitos. Pela forma como se estrutura e pelas atitudes e capitais que solicita daqueles que adentram seu espaço, a escola "produz sofrimentos terríveis, profundos, não reconhecidos porque são admitidos e legitimados" (VALLE, 2007, p. 126). O fracasso escolar, a exclusão e o sentimento de incapacidade vivenciados documentam este fato. A escola exerce, portanto, violência sobre os sujeitos, pois não oferece equidade nas oportunidades, visto as desigualdades frente ao ensino produzirem e justificarem o fracasso escolar. Argumenta Bourdieu (2013, p. 12) que perante este quadro é importante "desvendar

as relações existentes entre a ordem social e as práticas educativas” e discutir sobre o trabalho, a ação, a autoridade pedagógica e a função ideológica da escola, para que seja possível transformar este espaço por meio da problematização deste campo sem escamotear dissensos e contradições, isto se o objetivo for torná-lo mais justo e equânime.

A denúncia de que o sistema de ensino, historicamente, se presta a uma função ideológica baseada em um economicismo evolucionista e em um relativismo culturalista que promove e justifica uma seletividade baseada em critérios arbitrários e injustos, gera críticas veementes, mas não tem promovido a mobilização necessária a sua transformação. Isto porque a relação entre a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência – também relativa - à estrutura das relações de classe, ocultam seu caráter ideológico e, por meio de uma neutralidade presumida e declarada, a escola se isenta de mudar. Bourdieu (2013, 2014) afirmou que ainda que padeça de uma dependência relativa aos ditames sociais que estruturam e institucionalizam o campo escolar, a escola tem em seus agentes uma possibilidade real de mobilização e de transformação, ressaltando a força da coletividade no reordenamento de sistemas de pensamento, para implementação de inovações e transformação de práticas excludentes. No processo de reforma escolar, pontuou ser essencial analisar o papel da ação/prática pedagógica na conformação do *habitus*,

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a autoridade pedagógica, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU & PASSERON 2013, p. 53).

Conforme a teoria bourdieusiana, o trabalho pedagógico “tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas as quais ele é o produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas” (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 54). Então, a produtividade da ação/prática pedagógica poderia ser medida “pelo

grau em que o *habitus* que ele produz é transferível, isto é, capaz de engendrar práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes” (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 55).

O trabalho pedagógico contribui, neste sentido, para “produzir e reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce” (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 57). A legitimidade da escola depende da ocultação do seu caráter de arbitrariedade, ou seja, é refém da ocultação da violência simbólica implícita vivenciada no processo de escolarização. Mas, ainda que tenha, historicamente, adotado uma tradição teórica baseada em uma representação instrumentalista, onde as relações entre a escola e as classes dominantes reforçam os ideais da ‘elite’ – ideais que promovem e reforçam a inculcação cultural e o doutrinamento ideológico por meio do exercício da autoridade pedagógica referendada pelo poder político, a mudança das escolas é possível (BOURDIEU & PASSERON, 2013).

Crescentemente questiona-se a ilusão da neutralidade dos sistemas de ensino que escamoteiam as defasagens culturais e estruturais, os jogos duplos funcionais e os deslocamentos ideológicos em prol do ideal da democracia e da igualdade de oportunidades, discursos que vão sendo postos em xeque por grupos historicamente excluídos que militam por seus direitos. Apesar de ainda manter-se a predisposição a uma lógica social de autorreprodução, lógica que se reflete nas escolas, as equipes escolares têm sido cobradas a modificar práticas que geram exclusão. Todavia, constatam-se resistências e desistências, ainda que o desejo pela vigência de princípios inclusivos acene novas possibilidades e incite ao questionamento da ordem posta.

Bourdieu (2013, 2014), ao refletir sobre a transformação do campo escolar, defendeu a necessidade de articulação/mediação entre o plano das práticas e o plano das estruturas, atribuindo aos sujeitos papel ativo apesar dos *habitus* e das institucionalizações e recursividades. Apesar de ter revelado uma tendência a reprodução, nunca definiu o *habitus* como destino, nem afirmou que um campo não teria condições de mudar, se assim fosse o desejo de quem nele atua, pois os sujeitos traçam estratégias de acordo com o que almejam (apesar da *illusio*). Medeiros (2011) realçou o potencial do instrumental metodológico bourdieusiano, sua possibilidade de tencionamento de contradições, de análise crítica dos

fenômenos sociais. Argumentou que a sociologia bourdieusiana possibilita pensar e problematizar a cultura, saberes e práticas sob a compreensão de que a ação social é governada por disposições adquiridas na imersão durável nos jogos sociais, também destacando o papel da escola neste jogo e a indispensabilidade de análise deste campo para promoção de mudanças e superação de injustiças.

Uma pedagogia racional deveria tornar explícito o implícito, assumindo-se os princípios da justiça e equidade como base e fundamento das ações pedagógicas. E, ainda que o *habitus* seja durável, o mesmo não é imutável, com a sua transformação sendo possível por meio da socioanálise que oportuniza a tomada de consciência que permite ao sujeito refletir sobre suas disposições e mudá-las. Assim, tanto professores quanto estudantes podem, num movimento de reflexão sobre o espaço escolar, analisar as influências do social a nível macro, influências estas que tecem uma rede de significados e que unificam disposições a nível micro, para compreender suas referências identitárias, seu modos de ser, sentir e fazer, entendendo as ideologias por detrás das práticas socialmente adotadas e sustentadas em determinados campos, num processo de reflexão coletiva que visa revelar recursividades e desigualdades, discutir hierarquias, questionar formas de se relacionar, de proporcionar mediações, com o intuito de compreender as práticas e modificá-las, se assim for decidido/significado como relevante.

Perante esta afirmação, agora se procede à discussão do *habitus* estudantil e professoral na tessitura do cotidiano escolar e na conformação das práticas de docência.

2.4.1.1 A tessitura do cotidiano escolar e o *habitus* estudantil e professoral

Os estudantes, em seus fazeres diários, constroem um *habitus* singular ao exercerem a função de aprendizes e, os professores, da mesma forma, com base em seu ofício, configuram *habitus* de acordo com os saberes e experiências que vivenciam e compartilham. A prática, então, modela e estrutura o *habitus*, lhe confere sentido, isto ao tencionar e disputar capitais circulantes no campo de atuação. Práticas são exteriorizações das disposições mentais, disposições estas que por sua vez são constituídas social e historicamente, de acordo com a trajetória

de vida de cada um, em campos determinados, campos nos quais o sujeito constrói e reconstrói identidade, enquanto sujeito e grupo. Percebe-se, desta forma, uma relação dialética entre o processo de interiorização e exteriorização, processo que conforma a estética das práticas, relação que sofre influência do âmbito social e objetiva os diferentes modos de atuar no mundo (cf. SILVA, 2011).

Na observação do cotidiano escolar torna-se possível caracterizar os sujeitos como agentes sociais. Ao analisar suas formas de interação, seus discursos, suas práticas, seu conjunto de valores e regras esboça-se a dimensão eminentemente social de sua existência. No campo educacional é possível identificar e diferenciar “grupos profissionais” e grupos de estudantes, pela análise das práticas e comportamentos destes, pela conformação de seus *habitus*. Isto porque grupos tendem a produzir e reproduzir práticas semelhantes no interior de um respectivo campo, de acordo com “o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que [...] tende a produzir práticas, e por esta via, carreiras, objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1992, p. 201-202). Tal premissa se aplica aos professores e estudantes e deve ser analisada, pois vivências negativas no campo, por conta de capitais desvalorizados, podem gerar conflitos latentes ou explícitos, com perdas qualitativas nas relações estabelecidas, decorrendo em prejuízo interacionais e relativos a apoios e vínculos, fato que influencia a aprendizagem e pode promover a exclusão. Sob consideração de que *habitus* podem, na dinâmica das relações instituídas, ser reelaborados.

A ideia de que há reprodução de práticas no exercício das profissões, em um mesmo ambiente, é interessante e possível de ser verificada. Contudo, Silva (2011) considera ser mais produtivo investigar não somente recursividades, mas as diferenças entre práticas, revelando a identidade no e do grupo e referente aos sujeitos praticantes em sua individualidade e singularidade, pois mesmo que se reconheça um padrão de comportamento constituído pelas características das práticas exercidas, os praticantes, frente às contingências diárias, tendem a buscar soluções que nem sempre estão nos manuais, mas provém do repertório construído por meio do exercício de seu ofício, que traz consigo elementos de criatividade e protagonismo. E, se for sustentada a crença de que as práticas de professores e estudantes consubstanciam *habitus*, há que se discutir sobre a diferença entre os

saberes teóricos e práticos ou, ainda, sobre as formas como ambos se relacionam, visto a prática promover aprendizagem, pois ainda que a epistemologia de ambos os saberes seja distinta, não é contraditória, mas de caráter complementar (cf. SILVA, 2011).

Silva (2011) argumenta que os professores se formam nas salas de aula, quando deixam de ser estudantes e exercem o ofício do magistério, com as relações entre novatos e experts influenciando dinâmicas, com os conhecimentos docentes sendo construídos a partir das interações e relações estabelecidas entre pessoas, com os sentidos atribuídos as experiências agregando-lhes valor positivo ou negativo. As práticas de docência são aprendidas, nesta perspectiva, junto aos colegas de profissão e na imersão em sala de aula, por meio de histórias compartilhadas e da busca de respostas aos desafios comuns. Partindo desta premissa, a prática gera conhecimento e está agregada a teoria.

Apesar de reconhecer que a graduação e a formação em serviço auxiliam a construir repertórios, destacou a relação direta entre o professor e estudantes como locus privilegiado da formação docente, sob a crença de que o estudante direciona o olhar dos professores para aspectos de seu ofício que nem sempre são abordados na Universidade e em cursos, tanto pelo caráter técnico e teórico das formações quanto pelo fato de que o cotidiano é dinâmico e imprevisível. Desta feita, a aprendizagem mútua baseia-se sobremaneira na interação entre os diversos atores do cenário educativo, nas práticas que se inter-relacionam em sala de aula. A sala de aula torna-se, desta forma, ambiente diferenciado de construção do conhecimento docente e discente, com a prática se tornando instrumento de formação coletiva, daí a necessidade de se superar a dicotomia entre formação e prática (ou teoria e prática, visto o conhecimento ser construído e reconstruído no ambiente social).

Enuncia-se, então, que o professor aprende a ensinar no exercício do magistério e, no processo histórico-social de seu trabalho revela as dimensões políticas do seu ofício, suas contradições, limites e possibilidades, mescla euforia e angústia e muitas outras emoções no movimento de tornar-se professor, no processo de construir identidade enquanto docente, num grupo específico, num campo delimitado (isto considerando-se que as dinâmicas entre grupos são singulares e as diferentes comunidades estruturam campos educacionais

particulares). Nesta dinâmica, tem a oportunidade de desenvolver sua capacidade de questionamento e de reflexão para aperfeiçoamento das práticas e melhoria dos repertórios, com o reconhecimento tácito de que seu trabalho transmite suas concepções de mundo/ser humano /sociedade, sendo de caráter ético e particular sua escolha pela reprodução ou transformação do que vivencia, tendo em vista metas que se propõe a atingir (SILVA, 2011). O cotidiano forma, então, rica tessitura para o desenvolvimento profissional docente. Deste modo, fica explícito que as experiências vividas, concretas e com sentido, são estruturantes para a formação dos professores (e dos estudantes).

E, no intento de superar o caráter excludente da escola, sugere-se como fundamental a busca coletiva de alternativas teóricas e práticas que possibilitem intervenções para que um novo *habitus* seja forjado e ganhe forma e força na comunidade escolar, um *habitus* (estudantil e professoral) que promova o respeito à diversidade, em suas diferentes dimensões. Ação que depreende a análise do sistema de disposições estruturadas e estruturantes do espaço escolar, num movimento dialético de investigação que oportunize a reflexão na ação e enseje mudanças fundamentadas *nas* e *pelas* práticas, para que o discurso difundido sobre cidadania e direitos humanos não seja apenas utopia. Situação que demanda,

(...) antes de tudo, autoconsciência, autoposicionamento (...) procurar se colocar para além dos modelos existentes e da rigidez de qualquer modelo explicativo da vida social (...) compreender que não se pode compreender a ação social a partir do testemunho dos indivíduos, dos sentimentos, das explicações ou reações pessoais do sujeito. Que se deve procurar o que subjaz a esses fenômenos, a essas manifestações. Bourdieu (...) parte de um construtivismo fenomenológico, que busca na interação entre os agentes (indivíduos e os grupos) e as instituições, encontrar uma estrutura historicizada que se impõe sobre os pensamentos e as ações. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30).

Assim, a partir do reconhecimento de que a história é tecida pelos sujeitos e pode ser reformulada por eles, por meio do exercício da crítica e do questionamento, anuncia-se a prática como unidade de transformação da realidade social. Sustenta-se que a ação transforma, mobiliza, sensibiliza, reelabora, cria, reconstrói. Assume-se que é por meio da transformação e ressignificação das práticas que mudanças podem ser consolidadas. Neste sentido, argumenta-se em favor de uma transformação de caráter prático, mobilizada no coletivo, gestada por todos os membros da comunidade escolar, para redimensionamento dos olhares sobre as

diferenças e reconfiguração de *habitus* tradicionais e pouco permeáveis a diversidade humana – *habitus* professorais e estudantis.

A seguir apresentam-se os pressupostos de Vygostky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) sobre a temática das práticas.

2.4.2 Ação mediada e cultura: contribuições de Vygostky

(...) o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, s/d-2011, p. 869).

Os ambientes - social e cultural - historicamente situados, se constituem em alavancas do aprendizado e conseqüente desenvolvimento humano. Na vertente sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em um contínuo, num processo não linear que está atrelado a um contexto cultural, histórico e social específico. Questões biológicas ou genéticas, relativas à maturação, não determinam desenvolvimento por si só, estão secundarizadas pela possibilidade de participação humana no mundo, visto a premissa desta perspectiva ser de que a aprendizagem gera desenvolvimento, não o contrário. Parte-se da defesa de que o sujeito é um ser social que se constitui por meio de sua relação com a cultura e a história, numa dialética entre o biológico e o social.

Nicolini (2013) enunciou Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) como autor de destaque no estudo das práticas, apresentou-o como precursor das teorias da atividade, em reconhecimento a importância dos conceitos por ele delineados e pela enunciação da importância ontológica e empírica destes constructos para análise dos fenômenos/vivências sociais. Destacou a mediação enquanto conceito central de todas as vertentes da teoria da atividade (NICOLINI, 2013, p. 98), conceito articulado ao ambiente/contexto, as interações/relações e a participação, de maneira inter-relacional. Esta inter-relação gera e promove a construção, organização, reelaboração e reinvenção de conhecimentos e práticas, de forma permanente.

A análise das relações entre “o ambiente e os seres humanos”, relações mediadas “por significados culturais como os signos e os artefatos” e por

“dispositivos materiais construídos habilmente pelo homem”, permite conhecer e compreender formas de ser, sentir e agir *sobre* e *no* espaço social, espaço datado e situado. A mediação move-se “de um plano externo para o interno”, a partir de ‘internalização’, com a participação dos sujeitos em diferentes contextos “em atividades comuns com outras pessoas”, possibilitando “internalizar a linguagem, teorias, técnicas, normas, formas de agir e outras formas de cultura” (NICOLINI, 2013, p. 98) num processo que reproduz ou transforma lógicas numa determinada comunidade, pois todas “as atividades geram e dependem de uma comunidade composta por aqueles que compartilham de alguma forma o mesmo objeto de trabalho” (NICOLINI, 2013, p. 101).

Esta dimensão do coletivo é realçada, pois “o significado da ação e o contexto” são interligados, com a mediação tornando “a prática, todas as práticas, mesmo as realizadas em isolamento, um fenômeno situado historicamente e profundamente social”, sendo por meio da mediação que “cultura, história, instituições e poder são concretamente manifestados na ação humana” (NICOLINI, 2013, p. 99). Neste sentido, mesmo realizada na solidão, a prática possui uma dimensão social, pois a prática envolve relações – diretas e/ou indiretas, interconectam ambientes, tecem redes de sentidos, com “a unidade fundamental de análise para entender a conduta humana não sendo o comportamento individual (ou as configurações dele), mas a atividade coletiva e mediada” (NICOLINI, 2013, p. 99/100).

Para compreender a inteligibilidade das práticas torna-se importante analisar as relações entre pessoas, os discursos, os artefatos, as mediações e os níveis de participação, no contexto onde ocorrem. Reconhecendo que todas as atividades “implicam em um conjunto de regras, normas e convenções que regulam as ações e interações dentro da comunidade” (NICOLINI, 2013, p. 101), com as práticas podendo “ser descritas no individual ou coletivo”, mas sempre sob a consideração de que o olhar sobre a ação deve ser abrangente, para atingir a compreensão das atividades em suas diferentes dimensões, evitando localismos e simplificações (NICOLINI, 2013, p. 101). Ação que não pode desconsiderar, igualmente, o fato de que toda atividade traz consigo potencial de agência e de transformação, apesar das institucionalizações.

Entende-se que o engajamento entre pessoas e o significado atribuído a ação são aspectos que contribuem para a criação e consecução de estratégias de manutenção ou transformação daquilo que é vivenciado, de acordo com o que é convencionalizado pelo grupo de praticantes. E novamente a mediação ganha relevo, pois é através dela que se constroem e reconstróem sentidos (individuais) e significados (coletivos) acerca daquilo que se realiza. A mediação, então, permeia e molda todas as práticas,

(...) as práticas são transmitidas por meio de e são tornadas possíveis por um conjunto de aparatos materiais e ideacionais, dispositivos e utensílios que tiramos do nosso patrimônio cultural ou meio social. A linguagem, em particular, tem um papel mediador fundamental (NICOLINI, 2013, p. 98).

A linguagem é artefato mediacional dos mais essenciais. A linguagem permite a autorregulação dos comportamentos, é instrumento privilegiado para expressar e compreender o mundo. É uma ferramenta complexa que se coloca como elemento central para a vida em sociedade, pois a palavra “transforma a atividade e forma a consciência” (CAMARGO, 2004, p. 111). O surgimento da linguagem assinala um novo tipo de desenvolvimento psíquico, é o meio mais fundamental de desenvolvimento da consciência, permite nomear objetos, dirigir a atenção, abstrair e generalizar, sendo um veículo de transmissão de informações dos mais importantes. Assegura a transição do sensorial para o racional, organiza o pensamento.

No que se refere à aprendizagem, habilita as crianças a ter maior controle sobre suas atividades, auxilia-as a coibir sua impulsividade, lhes oportuniza planejar a resolução de um problema ou tarefa tendo em vista um objetivo pretendido, num processo de autorregulação (VYGOTSKY, 1930-1991a). A linguagem oportuniza um salto qualitativo, inaugura um novo desenvolvimento psíquico. Assegura a criança passar de um patamar rotulador para um nível de síntese das percepções do mundo. Ocasiona o rompimento da fusão do campo sensorial com o motor, faz com que se estruture um campo temporal (passado, presente, futuro), o qual propiciará o desenvolvimento de outras funções essenciais, como a intencionalidade e as representações simbólicas das ações que se pretende realizar.

Esta transição, segundo Vygotsky (1924-1991b, p. 44), demonstra que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos

instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Neste sentido, “o desenvolvimento da lógica na criança (...) é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 1924-1991b, p. 44). A criança, portanto, se apropria do mundo através de um processo ativo e reprodutivo que se encontra encarnado no objeto cultural/social, que gera novas formações e funcionamentos cerebrais. Assim, a interação/relações, as atividades e situações vivenciadas nos diferentes ambientes de convívio, fazem surgir os motivos sociais do comportamento humano e propiciam o desenvolvimento psíquico superior. Com a ressalva de que tal processo não é espontâneo, ocorre somente por meio da mediação qualificada.

A passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre então pela mediação proporcionada pela linguagem que intervém no processo de desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, por meio das relações estabelecidas entre pessoas. Desta forma, a linguagem exercita dupla função: “de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais” (MARTINS, 2012, p. 114/115). Depreende-se assim que o sujeito, ser interativo, aprende e se desenvolve a partir de relações intra e interpessoais e de trocas com o meio, a partir da mediação e com uso da linguagem, isto de acordo com o que lhe for possibilitado conhecer.

Nesta perspectiva, novamente se reforça a importância da participação do sujeito no mundo, sendo essencial que as atividades das quais o sujeito participa sejam planejadas de modo a incitar sua curiosidade e a mobilizá-lo para a tarefa, com a mediação qualificada tendo por objetivo mapear conhecimentos prévios e, a partir destes, ampliar/aprofundar saberes, o que explicita a necessidade de que as atividades sejam realizadas com base em instruções claras que estimulem o sujeito a buscar respostas com uso de diferentes estratégias (superando mecanizações e exercícios de repetição), com a linguagem cumprindo o papel de esclarecer o que deve ser realizado e enquanto canal de expressão das estratégias de pensamento utilizadas na resolução da tarefa.

Para além da linguagem, nos processos de mediação os ambientes e as vivências também apresentam realce. Os seres humanos são “seres sociais e

históricos por completo” (NICOLINI, 2013, p. 98), com o espaço onde atuam e a história da qual fazem parte sendo determinantes na configuração de seus modos de vida. As vivências individuais e grupais configuram modos de ser, conhecer, agir e sentir. Há, portanto, uma inter-relação dinâmica entre o espaço, o tempo, as relações, as práticas, os níveis de participação e a mediação. De acordo com Nicolini (2013), a visão de mediação vygotskyana, de bases marxistas, explicita o fato de que “mente e ser deixam de ser propriedade do indivíduo e tornam-se um fenômeno inerentemente social e histórico cultural” (NICOLINI, 2013, p. 98/99), fato que destaca a influência do ambiente sobre as práticas, pois a mediação,

(...) depende menos de artefatos externos e mais de signos e símbolos. Apesar de os indivíduos fazerem as tarefas principais e funções sem o uso de artefatos visíveis, as suas competências estão em um sentido muito distribuído e ancorado no meio social em que são desenvolvidos e aprendem. As funções psicológicas superiores são assim, transações que incluem os indivíduos biológicos, a mediação cultural dos artefatos e os ambientes social e natural, culturalmente estruturados do qual cada pessoa faz parte (NICOLINI, 2013, p. 98).

Neste prisma, história, cultura e social se entrelaçam e se moldam, com os seres humanos aprendendo e se desenvolvendo a partir da sua imersão no mundo, compreendendo-se aqui aprendizagem e desenvolvimento como decorrentes das experiências e vivências proporcionadas, geradas pela participação nos ambientes diversos que compõem o cenário social. Esta visão de desenvolvimento é ampla, um processo onde se inter-relacionam os aspectos internos e externos do ser humano. O sujeito aparece como um ser ativo – no sentido mais radical desse termo – e através de sua atividade transforma tanto o mundo como a si próprio. A atividade humana ocorre na relação do sujeito *no* e *com* o mundo e em decorrência da combinação de signos e instrumentos.

O conhecimento não é resultante nem de adaptação nem de equilibração, mas de “apropriação”, pelo desenvolvimento de aptidões, ao se assimilar o mundo ativamente pela utilização e criação de estímulos auxiliares na resolução de problemas. A aprendizagem, nesta perspectiva, estimula o desenvolvimento, com o processo ocorrendo do externo (mundo) para o interno (subjetivo). Desta forma, se houver oportunidade de participação, estimulação e recursos adequados e diversificados, todos serão capazes de aprender e se desenvolver, pois a interação e a mediação qualificada contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas

especificamente humanas, com o desenvolvimento passando do biológico para o sociohistórico e cultural (VYGOTSKY, 1930-1991a, 1924-1991b, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011).

O desenvolvimento inicia-se “e por um por um longo período permanece, cultural, histórica e institucionalmente situado e (em) contexto-específico” (NICOLINI, 2013, p. 99). Explicita-se, desta maneira, que “diferentes formas de mediação carregam história e socialização em todas as situações humanas, até nas mais privadas e individuais” e, por conseguinte, “não há como não ser situado socialmente e culturalmente quando se realiza uma ação, mesmo na perfeita solidão” (NICOLINI, 2013, p. 99). E nos processos mediacionais, os artefatos têm importância destacada e são “reconhecidos como transformadores do funcionamento mental em aspectos fundamentais”, pois os mesmos “não simplesmente facilitam o processo mental que de outra maneira poderia existir, eles fundamentalmente os moldam e os transformam”, assim “artefatos de mediação nos fazem e nos transformam, como os trabalhadores de Marx, que são metamorfoseados pelas ferramentas que eles usam” (Idem, p. 99). Neste prisma, se assinala a relevância de promover-se a análise dos artefatos no processo de investigação das práticas, para melhor compreender os significados que os permeiam, pois:

(...) artefatos não são somente um meio de transmitir o passado para a discussão sobre o que fazemos. São também o principal meio pelo qual podemos expandir a nossa prática e a nós mesmos. A criação de artefatos mediacionais, sejam materiais ou simbólicos, podem tornar-se, portanto, uma estratégia prática, poderosa ferramenta tanto para pensar e intervir (NICOLINI, 2013, p. 99).

Evidencia-se, desta forma, que “o significado da ação e o contexto no qual ela acontece” são interdependentes, com “objetos e contextos surgindo juntos como parte de um processo de desenvolvimento bio-social-cultural. A unidade correta de análise psicológica e de ação humana é, então, ‘ação em contexto’” (NICOLINI, 2013, p. 99). A análise da prática, em contexto, pode assim vir a trazer elementos que conduzam mais do que a descrição daquilo que é feito, a compreensão dos motivos, emoções e sentidos que sustentam ou refutam a ação. A tessitura da prática vai-se assim esboçando através destas considerações. Depreende-se que o ser humano desenvolve-se a partir das relações que estabelece, nos diferentes

contextos nos quais transita, com suas atividades permitindo trocas que, no processo dinâmico de sua ocorrência, mediadas pela linguagem ou outro artefato material ou simbólico, decorre em reelaborações de saberes e práticas, com as relações sendo desenvolvidas/aprimoradas no coletivo, em comunidades singulares que carregam particularidades contextuais e modos específicos de sociabilidade.

Neste processo, rotinas são estabelecidas e impactam na organização e gestão dos fazeres, entendendo-se as práticas como ações identificáveis e concretas, que ocorrem em contextos diversos que tem organizações particulares. A mediação, nesta vertente de pensamento, “reintroduz um teor materialista forte na discussão da prática (...) e injeta (nesta discussão) uma textura desenvolvimental fundamental” (NICOLINI, 2013, p. 99), com a atividade ou prática adquirindo “um status ontológico fundamental: a teoria da atividade é, primeiro e acima de tudo, uma teoria da prática baseada na mente e na ação” (NICOLINI, 2013, p. 100), premissa que tem por fundamento a compreensão do trabalho enquanto “tarefa coletiva” (...) “realizado em relação a outras pessoas, diretamente ou por meio do seu produto” e que depreende a necessidade de “alguma forma de sociabilidade e comunidade organizada” (NICOLINI, 2013, p. 100).

Esta visão contextual de aprendizagem e desenvolvimento oferece destaque a escola e a ação/prática pedagógica. Libâneo (2004, p. 122), ao discutir a educação sob a perspectiva socio-histórico-cultural, afirma que a educação escolar “constitui-se numa forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem – cuja meta é a própria aprendizagem, ou seja, o objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as habilidades de aprenderem por si mesmos, ou seja, a pensar”. Sob consideração da escola enquanto ambiente formativo por excelência, devido à intencionalidade de suas práticas, enuncia que “o desenvolvimento cultural individual pressupõe a inserção dos indivíduos numa atividade sociocultural específica, a qual implica as relações interpessoais na aprendizagem, ou seja, a participação” (LIBÂNEO, 2004, p. 130), com “a organização social da instrução” ocorrendo por meio da “cooperação entre a criança e o adulto” num “processo interativo” que configura um “sistema definido” onde os conhecimentos são construídos na relação entre ambos, sendo “essencial criar contextos sociais para o domínio e internalização de processos mentais, nos quais está implicada a zona de desenvolvimento próximo” (LIBÂNEO, 2004, p. 127). O autor defende, então, uma

perspectiva ativa de ensino, baseada em relações de apoio mútuo, onde a atividade seja planejada de tal forma que promova a motivação e o desenvolvimento da autonomia.

Vygotsky (1924-1991b) enunciou a importância da atividade/prática para a aprendizagem e desenvolvimento, destacou que o próprio conteúdo da atividade, durante seu desenvolvimento, indica elementos importantes para compreensão da psique e consciência de cada um, isto tendo em vista que a atividade expressa não só uma relação com a realidade objetiva, mas evidencia também as relações sociais que as configuram, objetivando-as. E, no percurso de planejar e sequenciar as atividades de ensino, chamou a atenção para o essencial papel da motivação na sustentação do que é realizado, no movimento de descoberta do mundo e de si mesmo. Argumentou que a não aprendizagem pode gerar perdas em questões de desenvolvimento, teceu crítica ao ensino mecânico e descontextualizado, forma de ensinar inadequada cujas decorrências principais se expressam na exclusão e em uma aparente desmotivação perante a função de aprendiz.

Na perspectiva vygotskyana, o aparente insucesso dos estudantes se traduz no fracasso de quem ensina, não no sentido pejorativo, mas de forma a incitar a problematização da inadequação da condução de um processo essencial para a vida dos sujeitos. As críticas de Vygotsky (1924-1991b) direcionadas ao campo educativo se pautavam, prioritariamente, na busca e celebração da homogeneidade, na mecanização das atividades escolares devido ao uso de métodos e de instrumentos de avaliação padronizados e adoção de um currículo hegemônico, sem flexibilidade. Indicava necessidade de reflexão e modificação das formas de ensinar, diversificando-as. Hedegaard (1999, p. 280) reafirma esta premissa ao destacar que

As crianças se desenvolvem por meio da participação em formas institucionalizadas de prática, caracterizadas pela comunicação e atividades compartilhadas. Estas formas de prática iniciam, mas também restringem, as atividades das crianças e, desse modo, tornam-se condições para o seu desenvolvimento. A participação de uma criança em uma atividade contribui para a realização concreta dessa atividade, a qual contribui para as condições do próprio desenvolvimento dele ou dela.

Esta afirmação põe em evidência a prática de docência como dimensão facilitadora ou cerceadora da aprendizagem. Expõe a relevância da participação e da mediação como condições de desenvolvimento. Ressalta, ainda, a importância

da comunicação na realização de atividades compartilhadas. E, diante desta empreitada, três classes de mediadores se revelam: “ferramentas materiais, ferramentas psicológicas e outros seres humanos”, com destaque também para o “meio mediacional com o qual e pelo qual as ideias são desenvolvidas” (DANIELS, 2003, p. 29), ou seja, destacando-se a cultura própria a cada ambiente de ensino, os artefatos materiais utilizados – e seu valor simbólico, as relações instituídas entre pares e as possibilidades reais de participação e os sentidos/significados produzidos por meio das interações sustentadas.

Atividade e linguagem, compreendidas dentro de um contexto histórico e cultural, são categorias que explicam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo “a própria vida que determina a consciência e não o inverso” (MINDAL, VALENTE & STOLTZ, 2013, p. 41). Explicita-se, a partir destes pressupostos, uma visão essencialmente dinâmica de aprendizagem, pois tudo está em permanente movimento e transformação, com a mediação, por meio de instrumentos físicos e psicológicos, possibilitando a transformação dos contextos e do próprio ser humano. A educação, na teoria vygotskyana, “deve iniciar a criança nos conhecimentos que a humanidade já construiu para que ela parta destes para ir mais longe e criar novos saberes e aprimorar suas práticas no mundo” (MINDAL, VALENTE & STOLTZ, 2013, p. 41). A escola exerce assim “função de preparação do sujeito para a vida em sociedade, pois entre a criança e o mundo há a cultura que fala deste mundo para ela” (Idem, 2013, p. 41). Ter acesso ou não a este conhecimento implica em ser incluído ou excluído da sociedade. A responsabilidade da escola no processo de apropriação da cultura pela criança é, portanto, central e, neste sentido, o professor assume função de destaque, pois ele é o mediador qualificado das relações instituídas no ambiente de ensino.

Reflete-se que para ensinar bem o professor deveria intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial⁸⁶ e, para tanto, é preciso verificar primeiramente a Zona de Desenvolvimento Real⁸⁷. Ou seja, verificar primeiro o que a criança é capaz de fazer sozinha e depois o que pode realizar com auxílio de alguém mais experiente. A intenção deste processo é verificar conteúdos já internalizados e conteúdos em processo de internalização, planejando e sequenciando o ensino. A função primordial do professor é, neste sentido, favorecer

⁸⁶ Doravante referida pela sigla ZDP.

⁸⁷ Doravante referida pela sigla ZDR.

esta aprendizagem, através da mediação qualificada. Assim, o trabalho docente consiste inicialmente de uma estimativa das habilidades da criança, numa visão prospectiva da aprendizagem, direciona-se, posteriormente, para objetivos definidos, objetivos que guiam o processo de aprofundamento de saberes e práticas. Libâneo (2004, p. 138) afirma que o trabalho do professor é

(...) um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

O que se revela nesta afirmativa é que o trabalho docente não se restringe a seguir o currículo, mas em criar situações onde os conteúdos sejam contextualizados e configurem sentidos. Não é, tampouco, atividade puramente reflexiva, é um trabalho de caráter prático, ainda que subsidiado por concepções teóricas que se pautam em visões de mundo, sujeito e educação específicas. O desafio maior é saber como atuar em ZDPs tão diversas como as que são encontradas em sala de aula. Mindal, Valente & Stoltz (2013, p. 46) consideram que para intervir na ZDP o professor precisa,

(...) conhecer o aluno com o qual se vai trabalhar. Saber o que ele já conhece e, como professor, dominar o campo de conhecimentos que justifica a sua docência. (...) É preciso trabalhar do geral para o particular, integrando conhecimentos a partir de suas relações, sem apresentar o conteúdo de forma fragmentada. O professor é responsável pelo que o aluno vai aprender e se ele vai aprender. Se ele não está aprendendo, é preciso considerar que provavelmente é necessário mudar a forma de ensinar. Considerar também a possibilidade de o aluno não dominar ainda os conteúdos mais básicos e a possibilidade de falta de significado do conteúdo para o aluno. No primeiro caso, é necessário apresentar o conteúdo de maneira articulada e não fracionada, dando-lhe uma sequência. Também é preciso rever os instrumentos necessários para o domínio desse conteúdo, no sentido de levar o aluno a se apropriar dele. No segundo caso, é preciso levá-lo a aprender, primeiro, conteúdos mais básicos, para então seguir com o ensino de outros problemas mais complexos. No terceiro caso, é indispensável verificar tanto a validade do conteúdo como formas de torná-lo significativo no contexto social e cultural do aluno.

O professor necessita assim, conhecer cada estudante, suas habilidades e dificuldades, seus interesses, curiosidades e desejos. E, partindo desta constatação,

construir planos de trabalho personificados. Isto porque o professor é o organizador privilegiado do meio social educativo. Sob compreensão de que a prática do professor é uma “ação intencional marcada por valores” (LIBÂNEO, 2004, p. 138), valores mais ou menos inclusivos, mais ou menos flexíveis. Explicita-se, então, que enfatizar somente aspectos técnicos da prática, a limita. A discussão das representações por detrás dos discursos dos professores pode revelar os valores que moldam atitudes e práticas e congregam significados e sentidos particulares aos atos humanos, sentimentos que detém poder de fortalecer ou impedir transformações de caráter prático em direção à diversidade.

Portanto, para além da reflexão sobre valores e atitudes decorrentes destes, expõe-se que outro aspecto negligenciado na análise da ação docente diz respeito à dimensão emocional, dimensão que carece de um olhar mais aprofundado. Sob compreensão de que desejos e necessidades dos professores e estudantes têm sido tornados invisíveis, intangíveis frente a uma cultura que assume a racionalidade tecnocrática como balizadora da organização e gestão dos campos educativos. Decorrente destes direcionamentos, racionalistas e simplificadores, a ênfase da formação docente tem recaído sobre como desenvolver o conhecimento científico, desconsiderando, neste percurso, a dimensão emocional e valorativa da docência e a imaginação, a arte e o brincar como formas de expressão das crianças. Vygotsky (1930-1991a) argumentou que as atividades criadoras, os jogos e as brincadeiras potencializavam e criavam ZDPs e atuavam, paralelamente, como canais de expressão dos sentimentos infantis. Não utilizar estas ‘ferramentas’ empobrece o ensino e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem.

No próximo tópico discute-se especificamente a questão da não aprendizagem e da educação de crianças com deficiência, sob a perspectiva vygotskyana.

2.4.2.1 Vygotsky e a inclusão

A própria ação do defeito resulta secundária, não direta, refletida. A criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. Vão se reestruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como partícipe da vida,

todas as funções da existência social. As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas (...) mas de forma indireta, através da redução da posição social da criança que elas provocam. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997).

Vygostky (1924/1934-1997) sublinhou o fato de que todos são capazes de aprender, ainda que o aprendizado dependa de mediações qualitativamente diferenciadas. Na defesa de uma educação para todos, criticou o aprisionamento biológico da psicologia e enfatizou os aspectos sociais, históricos e culturais da existência humana. Destacou o fato de que as funções superiores não se formam na biologia nem na história da filogênese pura – mas na sociogênese das formas superiores de comportamento. Decorrente desta visão essencialmente social da aprendizagem e desenvolvimento, atribuía à equipe escolar a responsabilidade de prover condições adequadas à aprendizagem de e para todos. Em relação à não aprendizagem, pode-se afirmar, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, que “as dificuldades de aprendizagem são relativas às condições em que a relação de ensino é produzida” (TEIXEIRA, 2008, p. 46/47). Assim, não seriam sujeitos individuais, alunos ou professores, os responsáveis pela não aprendizagem. Seriam as condições que estruturam e limitam a prática de ambos a real causa do fracasso escolar.

Assumindo a premissa de que todos aprendem, Vygotsky (1924/1934-1997) combateu veementemente a visão médico-psicológica que, em seu parecer, descaracterizaria as práticas de docência. Argumentou sobre a essencial tarefa da Pedagogia em assumir-se enquanto ciência com campo de atuação próprio e não atrelado à área da saúde. Sustentou a premissa de que o trabalho pedagógico deveria basear-se em possibilidades, nas habilidades dos sujeitos, não em déficits reais ou presumidos, sob defesa de que cada estrutura orgânica e psicológica representa um tipo peculiar de desenvolvimento singular. Defendeu que a necessidade e o desejo dos estudantes deveriam ser considerados como aspectos centrais para a criação de planos de trabalho educativos. Diante do ideal de promover uma educação para todos, realizou estudos sobre o desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência e revelou que o desenvolvimento destes sujeitos seria qualitativamente distinto da criança ‘normal’, referendou suas possibilidades de aprendizagem em detrimento a uma visão pautada no diagnóstico e que negava esta premissa. Refutou, assim, as ideias em voga na época.

Para o autor, o maior ou menor grau de desenvolvimento de uma criança é uma consequência social. Defendeu o pressuposto de que uma criança com NEEs não é menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de modo diferente, ou seja, apresenta peculiaridades qualitativas e, portanto, necessita de recursos diversificados para desenvolver-se com maior excelência. Crianças com dificuldades de aprendizagem apresentariam, da mesma forma, peculiaridades, com estas demandando plano de trabalho personalizado para potencialização das aprendizagens. Ofereceu relevo a emoção como fator "motivador/eliciador" da ação e expôs que uma das principais diferenças entre a criança com 'retardo' e a 'normal' é que a primeira, quando cansa (saturação) da atividade, precisa que seja modificada a própria situação da tarefa, tornando-a mais interessante e atraente para que a retome. Já para a criança 'normal' bastaria mudar o *sentido* da situação (por exemplo, incentivar a criança a continuar por mais um tempo na tarefa para mostrá-la a um colega e auxiliá-lo em sua produção) (VYGOTSKY, 1924/1934-1997). Desta forma, o (a) estudante passaria a desempenhar o papel de experimentador/ensinante mesmo após os instrumentos da atividade serem precarizados, perdendo suas propriedades atraentes. Esse resultado não é obtido junto à criança com deficiência.

Assim, "o sentido determinava para a criança a força do impulso afetivo vinculado à situação, independentemente de que esta tivesse perdido, pouco a pouco, todas as propriedades atraentes derivadas das coisas e da atividade direta com elas" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 270). Outra diferença entre crianças com e sem atraso, diz respeito à dependência maior do "atrasado" em relação ao estímulo visual para continuar na atividade, o 'normal' se dispõe mais a continuar desenvolvendo uma atividade interrompida, mesmo sem a presença física dos objetos que desencadearam a ação. A dependência ao campo sensorial, característica das crianças com 'atraso', ocasionava o retorno "a ação interrompida somente quando a situação o estimulava, o impulsionava a fazê-lo, quando o objeto não terminado lhe exigia completar a ação interrompida" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 270/271). Estas características demandariam suportes e mediação diferenciados, mas não negariam a possibilidade de aprendizagem/desenvolvimento. Isto porque, para o autor, todo 'defeito' é uma valoração social da diferença, não é o

determinante da trajetória dos sujeitos. Isto não apenas no campo acadêmico, mas também referente às dimensões social, histórica e cultural da vida humana.

Argumentou que “a perturbação da vontade é muito mais importante que todas as demais perturbações fisiológicas e psíquicas juntas” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 249), com a vontade, na criança com ‘atraso’, estando alterada. Reconhecendo esta premissa, ajuíza-se que crianças com dificuldades de aprendizagem, devido à conformação de um autoconceito negativo decorrente de vivências de fracasso repetidas, também possam ser penalizadas por alterações da vontade. A partir da constatação da vontade como fator eliciador das atividades escolares, defendeu a necessidade de que “ao invés de uma abordagem intelectualista da questão do atraso mental, é mais adequada uma abordagem da vida afetiva destas crianças” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 250). Indicou que tal abordagem deveria investigar “os nexos e inter-relações do afeto e da ação” de forma a revelar que o ato intelectual “não se reduz a modificação de estruturas – as estruturas do campo se modificam e dentro delas se produz o agrupamento dos todos singulares (modificam-se as relações estruturais no campo)” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 251). Portanto, acreditava ser importante, mais do que revelar diferenças de desenvolvimento entre crianças com e sem ‘atraso’, diferenças comumente baseadas numa leitura quantitativa e descritiva, características da defectologia da época, investigar o papel do afeto na e *para* a aprendizagem, entendendo que as relações de inter-dependência entre afeto e intelecto impactam a educação de todos os estudantes, mas de forma especial as crianças com ‘atraso’.

Para Vygotsky (1924/1934-1997, p. 252), “a questão da relação entre o afeto e o intelecto no atraso mental deve ser posta no centro da investigação, cujo objetivo é o desenvolvimento e a formulação de hipóteses de trabalho sobre a natureza do atraso mental infantil” que auxiliem a criar planos de ação capazes de mediar e produzir a superação/minimização de dificuldades detectadas. Esta “nova teoria” tem “como fundamento efetivo as investigações experimentais dos processos de saturação psíquica e de influência da necessidade insatisfeita (retorno a ação interrompida) e os processos de substituição das necessidades insatisfeitas por outras ações” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 253) e baseia-se numa visão social da educação onde o ‘defeito’ não é negado nem significado como fator impeditivo do ato educativo. O ‘defeito’ passa a ser considerado como um elemento que deve ser

refletido para que estratégias práticas sejam criadas para sua minimização. Assim, busca-se, em relação ao 'defeito' "tencionar todas as forças para compensá-lo, planejar somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem que respondam a graduação do processo de formação de toda personalidade sob um novo ângulo" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 47). Esta prática visa superar a percepção do defeito como "menos valia", situação que produz a desconsideração das "forças positivas que este (o defeito) põe em ação" (Idem, p. 47).

Esta visão social da aprendizagem depende de um trabalho criativo de reordenamento de todo o ensino, com o ponto nevrálgico desta mudança sendo propiciar a articulação da escola com o ensino da vida, partindo-se das necessidades e desejos de quem aprende (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 64). Considerando-se ingenuidade "adotar uma pedagogia terapêutica que busca curar, harmonizar, desenvolver a psique com medidas terapêuticas, a margem do desenvolvimento geral dos 'hábitos de conduta social'" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 67) e reconhecendo que são as "representações que se tem da cegueira, da surdez, da deficiência intelectual que direcionam seu tratamento e sua compreensão" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 79). Explicita-se, então, que (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 60) abordou a educação especial como campo que deveria ser tencionado e transformado, sugerindo que a educação voltada aos estudantes com 'atraso' fosse problematizada "não como um aspecto biológico a ser superado, mas como um problema social onde tem de ser revistos paradigmas e práticas decorrentes destes", analisando-se esta questão "sob o ponto de vista de problematização de uma educação social: tanto psicológica quanto pedagógica – não tanto frente a estes atos biológicos, mas quanto a suas consequências sociais".

No movimento de reflexão das concepções de ensino, denunciou a necessidade de mudar os sentidos do ensino especial, sua concepção dentro de uma perspectiva de educabilidade restrita ou de não aprendizagem, apenas treino. Entendia que o objetivo da escola especial deveria ser o de "desterrar por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso" através de uma "ortopedia psíquica, cultura sensorial realizada em um material didático peculiar, que deve fundir-se inteiramente no jogo, nas tarefas, no trabalho", ação que teria por base o ideal de restituir crianças e jovens com 'atraso', depois de um período de estimulação, a escola regular (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 93). Propôs, inclusive, que houvesse uma

organização em período integral onde se proporcionasse o máximo de estímulos a estudantes com 'atraso', com matrícula em escola especial e regular. Esta escolha ontológica e epistemológica sustenta um modelo de ensino e aprendizagem baseado numa visão prospectiva de aprendizagem e desenvolvimento humanos, não se atém a seleção de acordo com critérios negativos, sob alegação de que é contraproducente a "educação se apoiar naquilo que falta a criança" (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 132). Fortalecendo a perspectiva de educação social defendida, afirmou que

A principal demonstração concreta de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, é dizer, das dificuldades que acentuam/minimizam os defeitos desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo seja a situação que se cria, em que meio se educa a criança, que dificuldades se apresentam a causa dessa insuficiência. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 136).

Além de destacar a importância da representação social das diferenças e coletividade e dos ambientes nos processos de aprendizagem/desenvolvimento das crianças com 'atraso', comprovou, de forma paralela, por meio de suas observações e estudos, que o desenvolvimento ocorre de formas múltiplas, não lineares, diferenciadas.

Investigações demonstraram que nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) se realiza habitualmente de um só modo, senão de modos diversos. Por conseguinte, ali de onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação, ou simplesmente uma tarefa que supera as possibilidades normais de uma função, esta não é mecanicamente anulada, emerge, é posta em ação. Se realiza graças ao feito do que não tem, por exemplo, o caráter de memorização direta, senão que se converte em um processo de combinação, imaginação, pensamento, etc. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 138).

O desenvolvimento humano, portanto, não se apresenta diferenciado apenas em relação a crianças com 'atraso'. Diferencia-se de acordo com os estímulos oferecidos pelo meio de origem, é direta e indiretamente influenciado por condições sociais, históricas e culturais. Esta constatação instigou-o a investigar os recursos auxiliares do desenvolvimento social, significando-os como meios de produzir/maximizar as aprendizagens.

Em todo o desenvolvimento social da criança desempenham um papel decisivo, nos processo de substituição, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os que se vai enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, conduz a segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 139).

Ao salientar a essencialidade da vida coletiva para a aprendizagem/desenvolvimento, evidenciou a importância da linguagem para desenvolvimento da psique, distinguindo-a primeiramente como “meio de comunicação” que obedece a uma “função da conduta social” para então ser transformada “em meio de pensamento, em função psicológica individual” que auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destacando o fato de que

(...) toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração entre a criança e o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato da palavra. Do mesmo modo, também a linguagem se transforma, de meio de comunicação para meio de pensamento. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 139).

Deste modo, sublinha-se que “a conduta coletiva da criança não só ativa e adentra suas funções psicológicas, senão que é origem de uma forma de conduta completamente nova” sendo “a coletividade fonte do desenvolvimento destas funções, em particular, na criança mentalmente atrasada” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 140). O autor demarcou ainda que na “história de desenvolvimento da criança (e do desenvolvimento psicológico) o funcionamento passivo supera consideravelmente a utilização ativa de qualquer função psicológica” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 140). Ilustrou este fato com a seguinte observação:

A criança começa a compreender a linguagem antes de falar. Somos capazes de compreender um livro escrito por um gênio, mas frequentemente não estamos em condições de transmitir seu conteúdo: a possibilidade de nossa compreensão linguística é maior que a possibilidade de emprego ativo da linguagem. Daqui se deduz uma valiosa conclusão metodológica: para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o nível real de desenvolvimento de uma criança atrasada

é preciso ter em conta não só o que pode dizer, senão também o grau em que pode compreender (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 140/141).

Depreende-se, a partir desta afirmativa, a necessidade de análise pormenorizada e criteriosa sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento em sua multiplicidade, tanto de crianças com ‘atraso’, quanto sem, analisando nuances, formas de expressão e compreensão articuladas e expostas, entendendo que nem sempre se expressa tudo aquilo que foi apreendido, tampouco a expressão das aprendizagens se dá de forma única, linear. Sendo fecundo considerar, neste percurso, “a enorme importância do afeto, que estimula a criança a superar dificuldades” entendendo que “se essas dificuldades desanimam a criança, não a obrigam a fugir delas, senão que a ativam, conduzem a um caminho de rodeio (intermediário, alternativo) de desenvolvimento” a dificuldade irá constituir-se como obstáculo e limitar possibilidades de ação e de expressão das compreensões e elaborações a partir do que foi trabalhado junto dela. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 142).

Com o agravante de que, reconhecendo-se a “fundamental importância do ambiente no desenvolvimento – tanto para crianças normais como com deficiência – ambientes pobres em estímulos agravam a insuficiência inicial” (Idem, p. 142). A desigualdade social se constituiria, desta forma, em um fator limitador do desenvolvimento. Vygotsky (1924/1934-1997, p. 144/145) argumentou que complicações secundárias são, em geral, consequência de “um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica” resultado de uma visão de sujeito e educação distorcidos, onde “o ambiente de onde cresce, lhe ofereceu menos do que podia, nada tentou acercar-se do ambiente, e se a criança esteve em pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir complicações secundárias” e adicionais ao ‘defeito’ primário.

Entendendo a força do ambiente para a aprendizagem, denunciou a inclinação do campo de educação especial a assumir “tendências e objetivos mínimos” (...) “reduzir o ensino elementar e ater-se, isto no melhor dos casos, ao programa abreviado da escola” onde se “estabelecia um limite de desenvolvimento e colocava em dúvida a possibilidade de uma posterior instrução e adaptação da criança”, postura que se assentava “em um enfoque não diferenciado do atraso mental que não distinguia os diferentes complexos de sintomas dentro do próprio

atraso mental”, situação que ocasionava a vigência de uma “relação pedagógica com as crianças” estruturada “como se fosse um todo único, homogêneo”, situação que tornava as práticas pedagógicas uniformes e pouco permeáveis as reais necessidades dos estudantes (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 147). O autor repudiou esta conduta, enfatizou ser crucial a superação desta “orientação terapêutica” baseada no “exercício predominante das funções elementares” e argumentou por uma proposta que proporcionasse estímulos ao “desenvolvimento mental das funções superiores, em virtude de sua máxima educabilidade, tendo em conta as elevadas exigências que se apresentam a educação politécnica⁸⁸” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 148). Ou dito de outro modo, substituir a tendência da educação especial em reforçar o “pensamento figurativo concreto, ao invés de desenvolver o pensamento abstrato” (Idem, p. 148).

Apesar de reconhecer que haveria diferenças qualitativas na aprendizagem de estudantes com ‘atraso’ argumentou que estes estudantes “devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela, em certa medida, a par com os demais”, pois é “fato, estabelecido e comprovado, de que a enorme maioria dos alunos (90%) egressos da escola auxiliar (especial) são aptos para trabalhar. Podem participar no trabalho coletivo e não só em suas formas inferiores, como as crianças profundamente atrasadas” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 149/150). O autor referiu, ainda, que é neste sentido que se justifica a escola especial, mas não reside aí toda sua especificidade, ou seja, a educação não se resume ao inserção no mundo do trabalho, depreende a legitimação de participação em todos os segmentos e setores da vida social. Reflete que

Enquanto separarmos o pensamento da vida, a dinâmica e a necessidade, nos privamos de toda atividade, fechamos todos os caminhos para a revelação e o esclarecimento das propriedades e da missão mais importante do pensamento: determinar o modo de vida e de conduta, modificar nossas ações, dar-lhes uma direção e liberá-las da dominação da situação concreta. (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 269).

Esta afirmativa põe em relevo a necessidade de haver uma visão plena de aprendizagem e desenvolvimento, entendendo que a atividade modela modos de ser e viver. Visão onde se reconheça a unicidade entre cognição e afeto, sem ater-se a

⁸⁸ Leia-se aqui, ensino comum/regular.

“concepção dos nexos entre intelecto e afeto como uma dependência unilateral mecânica do pensamento a respeito dos sentimentos” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 272/273). Para Vygotsky a “incapacidade de utilizar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas” seria o fator que determinaria “o tipo mais essencial de desenvolvimento cultural da criança com deficiência” (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 30). Assim, o desafio consistiria em estimular estas funções, para seu progressivo domínio. Em suas investigações estabeleceu distinção entre a educação de surdos e cegos da educação de crianças com deficiência intelectual. Expôs que a educação de estudantes surdos e cegos não diferia da educação de crianças ‘normais’, pois a falta de um dos órgãos dos sentidos poderia, segundo ele, compensar-se pelo uso dos demais órgãos e ser suprida por recursos adicionais de apoio à aprendizagem (exemplo: LIBRAS, braile), com o processo de aprendizagem não diferindo qualitativamente entre um grupo e outro.

Estas ponderações podem compor e aprofundar a reflexão sobre crianças com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. Ou seja, mudar qualitativamente a forma de ‘olhar’ e perceber estes estudantes em seu percurso acadêmico. A possibilidade de construir planejamento personalizado e propiciar a mediação qualificada e singularizada da atividade pode conduzir a ressignificação da prática e do *habitus* estudantil (e professoral), fato que expõe como essencial a modificação e diversificação das formas de ensinar perante os múltiplos modos de aprender. Aqui tomando como argumento de base que estas diferenciações poderiam prevenir / minimizar problemas futuros e ressignificar autoconceitos negativos, entendendo que o autoconceito afeta o domínio acadêmico, causando perdas no aproveitamento e motivação para os estudos e interferindo no comportamento em sala de aula, como também pode afetar outros domínios da vida cotidiana. Autoconceito é aqui compreendido como variável que “(...) valendo-se da interação com o meio” permite que o sujeito construa “seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de “eu”, o que pouco a pouco vai repercutir em seu desenvolvimento emocional” (GONZÁLEZ CABANACH & VALLE ARIAS, 1998). A formação do autoconceito é um processo lento, influenciado pela “maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o”, variável

que interfere nas ações cotidianas e que pode gerar prejuízo considerável as atividades desenvolvidas (CARNEIRO, MARTINELLI & SISTO, 2003, p. 428).

Vygotsky (1924/1934-1997, p. 271) veio então a elucidar que os mecanismos cognitivos entre uma criança com NEEs e outra 'normal' não eram tão diferentes entre eles, a diferença residia na forma como cada um deles se vinculava afetivamente a atividade, fato que geraria diferenças qualitativas e que demandariam adequações. Enunciou o pressuposto de que a afetividade não só "desperta", mas também "mantém" a atividade. Explicitou que na educação da criança com deficiência torna-se fundamental, ao invés de falar em atraso, rever as concepções sobre o talento, superando a visão equivocada da deficiência como desenvolvimento orgânico incompleto.

Defendeu a premissa de que é essencial prover o apoio da criança em seu percurso de apropriação do mundo. Para tanto, destacou a necessidade da prática de docência basear-se em potencialidades detectadas, entendendo-as como caminhos de superação, provendo "algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito" (VYGOTSKY, s/d-2011, p. 869). Deixou claro, portanto, que a ênfase nas dificuldades empobrece relações e precariza as mediações, porque enfraquece os vínculos afetivos entre professor/estudantes ao se optar por uma abordagem inadequada para acessar a criança e mantê-la vinculada/motivada em relação ao objeto de estudo proposto.

Demonstrou também a necessidade de assumir-se orientação prática para a aprendizagem. Sugeriu que a tarefa fosse planejada de forma a gerar formas de trabalho próprias que respondessem a singularidades, dentro de uma orientação ativa de ensino onde a participação é premissa básica. Sublinhou o fato de que o social determina o desenvolvimento e argumentou que a exclusão/segregação deveria ser superada e, partindo deste princípio, sustentou a defesa de que a modalidade de Educação Especial poderia ser complementar ao regular (não exclusiva para escolarização de quem apresenta deficiência), sob argumento de que a pedagogia deteria potencial para construir um plano de trabalho capaz de promover um desenvolvimento criativo de base eminentemente social. Assumiu a necessidade de superar a tendência terapêutica dos campos educacionais e a

tendência decorrente desta em marcar a criança devido a um diagnóstico, destacando a importância de discutir o limitado significado do diagnóstico nos ambientes de ensino. Revelou, desta forma, a necessidade de abandonar “a pedagogia hospitalar – medicamentosa, para instaurar uma pedagogia criativamente positiva apoiada nos fundamentos filosóficos do materialismo dialético”, entendendo que “estes fundamentos poderiam se constituir na base de uma pedagogia geral sobre a qual poderia ser construída uma ‘educação social’”. E enfatizou que este era, de fato, o problema real da defectologia (VYGOTSKY, 1924/1934-1997, p. 31-37).

Deste modo, não somente refutou a premissa de que estudantes com deficiência seriam incapazes de aprender, mas argumentou em favor da flexibilização do ensino e de mediações qualitativamente diferenciadas de acordo com as necessidades singularidades, explicitando, de forma contundente, que quem precisa se adequar para ensinar é a escola, não o(a) estudante e que para promover o ensino é necessária a participação de todos os membros da comunidade escolar no projeto assumido enquanto grupo. Pode-se afirmar, perante estas reflexões, que Vygotsky (1924/1934-1997, s/d-2011) foi precursor das ideias inclusivas, porquanto defendeu a superação da perspectiva médico-psicológica na educação e argumentou da necessidade de haver um plano de trabalho personalizado e qualitativamente comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento de todos, dadas características individuais e contextos de vida específicos.

A partir destas reflexões, dá-se ensejo à discussão sobre a indissociabilidade do fazer e sentir, discutindo as relações na escola e a importância das vivências na estruturação de um autoconceito favorável a função de aprendiz.

2.4.2.2 A indissociabilidade entre fazer e sentir

Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, à emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (VYGOTSKY, 1934/1993, p. 369).

Sob entendimento de que fazer e sentir são indissociáveis, defende-se a premissa de que a emoção está implicada com o fazer (atividade), assim sugere-se

a necessidade de estudar as emoções nas práticas como uma atividade situada (GHERARDI, 2006). O estudo das emoções em uma abordagem da prática é baseado no pressuposto de que o sentir, o saber e o fazer se entrelaçam, com a análise deste entrelaçamento permitindo conhecer as configurações simbólicas que as emoções assumem em diferentes práticas. O esforço central é o de conhecer a dimensão ideológica (crenças, valores, posições) das emoções e como elas acompanham, mantêm, reproduzem e transformam práticas e, em movimento paralelo, e não menos importante, conhecer também como determinadas práticas geram emoções. Nas palavras de Gherardi “a epistemologia da prática subtende uma visão relacional e um modelo ecológico de inquérito no qual cada prática é explorada como um sensível e tácito conhecimento, promulgado em relações sociomateriais” (GHERARDI, 2006, p. 43). Consequência da visão situada é voltar-se para o estudo das emoções como elas aparecem, são nomeadas e o que significam dentro das práticas. Ou seja, conhecer como estas emoções são configuradas no mundo, na relação quer com crenças, desejos, valores e o lugar em que o praticante é colocado, e se coloca, com o entendimento de essas relações são sempre políticas e passíveis de transformação.

Sustenta-se que as expressões das emoções (tanto verbais como corporais) não são fenômenos exclusivamente psicológicos e fisiológicos, mas são também sistemas simbólicos singulares e sociais, marcados por práticas culturais produzidas na vida social dos praticantes (MAUSS, 1921-1979). Desta forma, considera-se que a “experiência emocional não é pré-cultura, mas preeminentemente cultura” (LUTZ, 1988, p. 5) e que as vivências e experiências dos sujeitos assumem papel crucial na aprendizagem e desenvolvimento humano, visto o sistema simbólico singular e social não nos deixar esquecer que os sujeitos imprimem sentido idiossincrático para suas experiências no mundo, com as emoções permeando os fazeres, dando-lhes sentido e atribuindo-lhes valorações (bom/mau). As emoções, então, sustentam as práticas. E, igualmente, atuam enquanto mediadoras das práticas. Conjuntos de emoções caracterizam os grupos em seu cotidiano e o clima emocional destes confere o tom às práticas dos sujeitos envolvidos, caracterizando-os e revelando efeitos sobre os praticantes, interferindo em seu desempenho e em suas escolhas, influenciando suas percepções de si e do grupo, interferindo nas ações coordenadas e individuais, promovendo o engajamento ou o isolamento, isto de acordo com as

vivências particulares e concorde com a forma singular como cada sujeito administra seu emocional.

Neste prisma, há algumas questões que poderiam ser pensadas para revelar as inter-relações entre práticas e emoções: Quais emoções aparecem na prática investigada? O conjunto de emoções produz a manutenção das práticas ou as refuta? Qual é o efeito das práticas e das emoções nos sujeitos? As configurações emocionais se transformam nas práticas? As configurações emocionais podem ser consideradas como famílias de emoções que aparecem juntas em determinadas práticas. Assim, há que se indagar: Quais configurações emocionais mediam a prática investigada? Ou constituem essa prática?

Para responder a estas questões, parte-se do pressuposto de que não se pode desconsiderar o fato de que o ambiente escolar proporciona vivências para estudantes e professores, com as relações socioculturais e emocionais decorrentes destas influenciando sua formação – pessoal e profissional, num contexto específico e situado. As emoções se constituem em fontes de orientação e energia humanas, com o clima emocional de sala de aula interferindo nas práticas docentes e discentes, num movimento dialético, dinâmico e contínuo onde ambos necessitam ter espaço de participação para juntos construir conhecimento do mundo e acerca de si mesmos, enquanto sujeitos inseridos num grupo específico em espaço determinado, expressando suas formas singulares de sentir frente às experiências cotidianas. Reitera-se então a relevância central das vivências no contexto de ensino enquanto formadoras de padrões emocionais em relação às práticas exercidas.

São as experiências vividas que permitem a cada um construir seus repertórios e desenvolver habilidades para lidar com as situações do dia a dia, isto de acordo com as mediações efetivadas e da rede de relações e apoios estabelecida. Neste processo, a afetividade é elemento primordial. Camargo (2004, 2008) afirma que além de mobilizar a prática, a emoção a sustenta ou refuta, de acordo com o vínculo estabelecido. A autora demonstrou que um autoconceito negativo interfere sobremaneira na aprendizagem, gerando comportamentos significados como destoantes, pela inabilidade em lidar com as emoções e sentimentos advindos de uma prática educativa mecanizada e despida de sentido. A manutenção de uma racionalidade tecnocrática nos ambientes educativos

dificultaria, em seu parecer, o debate sobre a importância e influências do clima emocional sobre as práticas tanto de discentes quanto de docentes.

Questionou o fato de, aparentemente, os professores negarem a individualidade dos (as) estudantes e, desta maneira, oportunizarem a invisibilização de sua “subjetividade e diferença, o que leva inapelavelmente ao processo de exclusão” e denunciou os discursos e (práticas) docentes como uma “postura cristalizada como categoria profissional e corporativa” (CAMARGO, 2004, p. 19). Denunciou à tendência a busca de diagnósticos quando da não aprendizagem e discutiu a discrepância entre o potencial intelectual que o estudante apresenta em relação ao seu desempenho escolar. Enunciou a necessidade de revisão das práticas de docência em uso, revendo-se, neste processo, as formas de conduzir relações e de promover mediações, argumentando que a educação é uma “prática de apropriação da experiência humana, que se realiza na atividade social” (CAMARGO, 2004, p. 119).

Ao compreender que práticas repetidas formam tendências afetivo-volitivas e que os afetos/emoções/sentimentos são confirmados, nomeados e significados, favorável ou desfavoravelmente, em uma determinada cultura, pode-se compreender a importância de pesquisar as emoções nos ambientes de ensino. A escola constrói tendências afetivo-volitivas, que podem ser tanto favoráveis quanto negativas, de acordo com a forma como as relações são constituídas e mediadas. Gonzáles Rey (2000) enfatizou a necessidade de compreender as emoções, “não como uma oposição a objetividade, mas como um processo de constituição psíquica do que se ‘objetiviza’, que ganha um estatuto ontológico com implicações profundas em termos de abordagem”. Neste sentido, as emoções deveriam ser compreendidas em função do sentido e do papel que assumem para o sujeito, sem a imposição de noções teóricas a priori (NEUBERN, 2001).

Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) sublinhou que a relação professor e estudante não pode se limitar a representação de papéis, pois esta relação é viva, dinâmica, com as práticas adotadas pelo professor tendo impacto afetivo nas interações e no desempenho escolar dos(as) estudantes. De forma paralela, as práticas dos discentes interferem e impactam a prática docente. Estas relações afetivas revelam diferentes formas de expressão dos sentimentos e a linguagem promove o encontro da afetividade com a

inteligência, no movimento de construção de significados daquilo que é vivenciado por determinado grupo cultural (EMILIANO & TOMÁS, 2015, p. 65). E, considerando-se o processo de ensino e aprendizagem como processo permeado de afetividade, destaca-se o papel da vontade/necessidade/motivação para o aprender, pois estar motivado é premissa para que o sujeito tenha a disciplina necessária para manter a atenção perante dificuldades e/ou aumento da complexidade da tarefa, entendendo-se disciplina aqui como o autocontrole e a autorregulação necessários para sustentar a ação e participar na discussão dos conteúdos apresentados.

González-Rey (2000, 2003, 2006, 2007) reforça esta ideia ao evidenciar que em toda vivência estão presentes necessidades e que as mesmas se integram entre si e formam os ‘motivos’, motivos estes que se traduzem numa combinação singular de sentidos subjetivos que organizam e estruturam as práticas humanas. As emoções, nesta vertente de pensamento, são concebidas enquanto

(...) funções mentais que, das bases biológicas permeadas por similaridades com o universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos) transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Os sistemas psicológicos socializados criam, então, todas as manifestações da vida emocional, das bizarras as belas (TOASSA, 2011, p. 101-102).

Libâneo (2004, p. 131) explicitou que os “fatores socioculturais exercem influência decisiva sobre os motivos dos indivíduos, mas também os indivíduos intervêm no contexto, com o contexto sendo moldado pelas nossas ações, pondo em relevo, portanto, a participação dos indivíduos na construção das instituições”. Desta forma, estudantes e professores teriam poder para modificar estruturas afetivo-volitivas, ressignificando o clima de sala de aula e/ou escolar, se este for o desejo assumido *no* e *pelo* grupo. Libâneo (2004, p. 123) faz menção a Davíдов (1987) para expressar o posicionamento de que crê que as ações estejam “muito mais conectadas a necessidades baseadas em desejos do que a necessidades baseadas em motivos”. Reflete que

A importância desse ponto de vista é óbvia, pois põe em relevo a relação entre a afetividade e a cognição e sua integração na subjetividade. Isso significa que as ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos, obviamente também

na atividade dos alunos, na compreensão das disciplinas escolares, no envolvimento com o assunto estudado. (LIBÂNEO, 2004, p. 123).

Camargo e Bulgacov (2016) sustentam que prática e emoção estão interligadas. Consideram a prática enquanto “atividade situada” “mediada pela emoção”, a partir da concepção de sujeito como ser “ativo, histórico, constituído a partir de sua atividade e de acordo com as relações sociais e culturais onde está inserido” (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p. 214). Assumem o pressuposto de que a “concepção de prática organizacional e educacional segundo a qual o particular é considerado uma instância da totalidade” deve considerar “a importância do corpo, das emoções, dos objetos e das práticas nas questões sociais”, conforme sublinhado por Nicolini (2013). Destacam a importância do sentido/significado da emoção, argumentado que,

(...) o que determina o significado/sentido e a vivência emocional é o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas. Quando se fala de participação supõe-se que a pessoa assume um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentidos/significados que constrói sobre sua atividade. (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p.217).

Assim, a participação no mundo e as vivências proporcionadas por meio desta participação/ação, constituem a base histórico e cultural de análise privilegiada da prática e da emoção, pois:

A emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente que integra componentes de representação (símbolos, ideias, valores, ideologias); de expressão, e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas) amalgamadas. A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana. A emoção é gerada quando encontra sentido no objeto da atividade. Assim é a emoção que gera, que dá motivo, que é dinamogênica (Vigotski, 2004 p.16), sustenta e dá sentido à atividade do sujeito, até mesmo quando paralisa essa atividade. De igual forma, a atividade também gera, sustenta ou interrompe/modifica a emoção. A emoção imprime sentido, marca a atividade. A atividade é marcada na sua propriedade pela emoção que a sustenta. A emoção imprime autoria à atividade, imprime singularidade (González Rey, 2003). É a emoção que imprime a qualidade da atividade, imprime certo modo de ser (identidade). A atividade, por sua vez, modifica a emoção. Impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados. A emoção humana deve ser compreendida a partir da configuração subjetiva de cada sujeito (González Rey, 2003). O social inscreve no biológico (Wallon, 1979). A emoção estabelece nexos e conexões com a memória, linguagem, percepção, atenção, imaginação e as outras funções

psicológicas, formando um sistema funcional dinâmico, mediado pela linguagem, a partir das experiências geradas nas atividades culturais, sociais e histórica de sujeitos concretos (Vigotski, 1932/1999). (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p.218).

A escola da atualidade enfrenta desafios e talvez o maior deles seja resgatar a unicidade entre afeto e cognição e, neste processo, oportunizar maior 'motivação'/'desejo' pelo que se ensina e aprende. Admitir que o(a) estudante afeta o professor e o professor afeta o(a) estudante e que, nesta relação, por meio das mediações proporcionadas, vínculos se formam ou se rompem, parece ação simples, mas é tarefa complexa, devido a racionalidade tecnocrática que ainda hoje guia imaginários dos profissionais dos campos educacionais. Camargo e Bulgacov (2016, p. 215) destacam que,

Em toda atividade humana, as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos.

Ignorar este fato significa desconsiderar aspectos importantes de análise da prática, de qualquer prática, mas especialmente da prática de docência, principalmente diante das reflexões de Vygotsky (1924/1934-1997, s/d-2011) acerca do campo educativo e da área de defectologia. As práticas de docência envolvem emoções múltiplas e singulares. Medo, angústia, ansiedade, insegurança, raiva, tristeza, alegria. E, levando-se em consideração que os pensamentos e ações "não nascem sem causa", são "movidos por necessidades e estímulos afetivos" (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p. 215), reforça-se o fundamental papel das emoções no processo dinâmico de mobilizar, movimentar e orientar o que é realizado. Assim, deixar de lado a função das emoções no ato educativo torna-se contraproducente. Pondera-se que a educação deveria prever a formação integral do ser humano, ser uma oportunidade de expressão, de aprendizagem e desenvolvimento, constituir-se em uma prática com sentido, assumindo-se, presentemente, a indispensabilidade de que as emoções sejam tomadas como um dos eixos de discussão sobre o processo inclusivo.

Fazer e sentir são processos intimamente ligados. As práticas se refletem umas nas outras, se influenciam mutuamente, tanto no individual quanto no coletivo, com o fracasso do(a) estudante se traduzindo como fracasso do professor e da

escola, pois ensinar e aprender são tarefas interligadas e complementares. A escola detém um compromisso social com os estudantes sob sua tutela. Esta responsabilidade estende-se a todos os alunos, não a uma parcela destes. E, sob compreensão de que a prática de docência inclusiva é permeada de emoções sugere-se necessidade de redimensionamento de posturas: da competição a cooperação/colaboração, com legitimação da participação de todos e promoção da mediação comprometida com o potencial, não com a 'dificuldade'.

A seguir abordam-se as considerações de Etienne Wenger (2011) acerca das CoP.

2.4.3 Etienne Wenger e as Comunidades de Prática

O conhecimento não é mera cópia do mundo externo. As pessoas constroem ativamente seu próprio conjunto de significados ou interpretações. (WENGER, 2011).

As CoP são espaços pungentemente sociais onde o aprendizado ocorre por meio da efetiva participação nas práticas correntes, com esta participação sendo viabilizada *nas* e *pelas* interações, decorrente do engajamento e reconhecimento mútuo entre membros, fato que coloca em evidência que o desenvolvimento do senso de pertença e afiliação gera e promove o compartilhamento de um repertório e domínio que caracteriza os membros de uma comunidade e lhes possibilita construir uma identidade enquanto sujeito e grupo, os diferenciando e, ao mesmo tempo, oferecendo a eles uma identidade profissional compartilhada. Esta visão social de aprendizagem, que respeita contradições e oferece ao sujeito possibilidades de transformação - de si mesmo e do mundo, a partir de suas práticas e dos conhecimentos gerados por estas - é tomada como argumento de reordenamento do ensino, com o objetivo de a aprendizagem ter sentido para os aprendizes, sustentando-se o pressuposto de que todos detém potencial para aprender, desde que condições dignas sejam oferecidas para tanto e que a participação seja legitimada na comunidade, oferecendo ao aprendiz o direito de exercer sua atividade enquanto membro ativo e atuante em relação ao domínio local e as práticas exercidas.

Wenger (1991, 2011⁸⁹, 2014) considera a prática unidade privilegiada de análise do mundo social. Define “Comunidades de Prática” como uma parceria de aprendizado entre membros, num espaço situado onde as pessoas estão envolvidas numa mesma prática, compartilhando o que estão experienciando, local onde podem reconhecer-se enquanto parceiros e estabelecer ajuda mútua, ao construir novos saberes e aprimorar práticas em uso, de maneira colaborativa, o que decorre em aprendizagens coletivas. As CoP estabelecem assim relações contínuas entre pessoas que têm o potencial de ajudar umas as outras, o quanto precisarem, e este é, de acordo com o autor, o grande valor de pertencer a uma CoP, ou seja, poder recorrer a pessoas quando encarar um desafio. Os desafios, nesta lógica, são ressignificados. Tornam-se como um roteiro de parceria de aprendizado, pela junção de ideias no enfrentamento de uma situação problemática ou diversa do que cotidianamente se vivencia. Desta forma, frente a uma situação problemática, as pessoas têm a oportunidade de juntas agregarem seus conhecimentos, dividirem histórias de aprendizagem e conjugarem seus repertórios na busca de soluções, fato que faz com que talentos sejam descobertos, habilidades sejam despertadas e orquestradas em prol de um objetivo comum, o que aumenta a eficácia das práticas.

A aprendizagem, nesta concepção, ocorre “no contexto de nossa própria experiência de participação no mundo. (...) faz parte da natureza humana (...) sustenta a vida e ao mesmo tempo é inevitável” (WENGER, 2011, p. 19). Wenger (2011) critica a maneira tradicional de ensino e argumenta que a atualidade traz uma complexidade que deve ser problematizada no movimento de reorganização dos sistemas educacionais, tomando-se o cotidiano como fonte das aprendizagens, destacando a participação humana no mundo como premissa indispensável ao aprender e enquanto princípio epistemológico do processo de conhecer. Pondera ainda que mais do que preocupar-se com a aprendizagem em si, é necessário rever a concepção de aprendizagem que está por detrás da organização do ensino. Ou seja, as concepções de sociedade e ser humano que sustentam as ações educativas. Expõe que os diversos espaços sociais têm potencial de levar os sujeitos a conhecerem e aprenderem, não apenas a escola, daí a necessidade de integração entre local e global, entre comunidades.

⁸⁹ As citações deste capítulo são de livre tradução, pelo fato de que a obra de Etienne Wenger utilizada na construção das formulações teóricas aqui apresentadas possuem grafia em espanhol.

Argumenta que as práticas têm caráter inter-relacional e estão sobrepostas no âmbito social, num processo de interconexão que cria lógicas em relação aos fazeres e comportamentos humanos, situação que gera recursividades, mas também deixa espaço para a criatividade que caracteriza os sujeitos, criatividade esta que confere possibilidade de transformação e aprimoramento das práticas, mesmo sob institucionalização. E, frente às demandas contemporâneas e a crescente conversão do conhecimento em moeda de troca para inserção social, defende ser essencial refletir sobre a realidade, sobre o cotidiano, e redirecionar o foco do individual para o social, da competição para a colaboração, da passividade para a participação, do isolado para o grupo, do meritocracismo para uma visão de auxílio mútuo, de partilha. Sua visão de aprendizagem é, portanto, essencialmente social e parte das seguintes premissas:

(...) somos seres sociais; o conhecimento é uma questão de competência em relação a certo conjunto de valores; conhecer é uma questão de participar na consecução de um compromisso mútuo, demanda comprometer-se de uma maneira ativa com o mundo; o significado – nossa maneira de significar o mundo e nosso compromisso com ele como algo significativo – é, em última instância, o que deve produzir aprendizagem (WENGER, 2011, p. 22).

O autor entende que a escola pode se constituir numa CoP. Mas explicita que nem toda comunidade é uma CoP. Uma CoP se caracteriza por três elementos cruciais: o domínio, ou seja, as temáticas e conteúdos necessários para a interação e integração dos praticantes, que envolve um domínio de interesses, compromissos e competências compartilhados, que distingue os membros de outras pessoas e lhes confere identidade. A comunidade, que significa mais que grupos ou equipes, é um agregado de pessoas cuja afiliação produz engajamento mútuo e compromisso com as práticas adotadas em prol de realizações com objetivos comuns, num movimento onde através da interação há construção e gestão do conhecimento, bem como criação de repertórios que se aprimoram e são socializados por meio de histórias compartilhadas de aprendizagem. E, finalmente, as práticas, que se traduzem em repertórios compartilhados de recursos (experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes) que são configuradas no tempo e no espaço situado, por meio da interação sustentada. O repertório serve como fundamentação

para aprendizagens futuras, com a prática permitindo a troca e o aprendizado com o outro.

Jane Lave (1991) destacou o pressuposto de que teorias da prática necessitam de uma teoria da aprendizagem de aporte (crítica e processual) para se sustentarem, isto pelo fato de considerar que a perspectiva que destaca as práticas no âmbito social subjaz instâncias históricas específicas de aprendizagem. Considera a prática como fenômeno multidimensional, dinâmico, histórico e temporal e argumentou da necessidade de investigar o fazer e o agir não como algo simplesmente descritível e observável, pois não é apenas o que as pessoas fazem, mas como elas fazem, como elas produzem sentido, formam identidades e ordenam atividades produtivas. Não se trata, portanto, de descrever práticas, mas de compreender sua inteligibilidade, não sendo suficiente apenas observar e descrever pessoas em seus fazeres – de maneira mecânica e descontextualizada, mas imergir na prática junto aos praticantes para compreender o que e o porque deles fazerem o que fazem, da forma como praticam, analisando seus repertórios, os sentidos atribuídos, a razão por detrás da adoção de determinadas práticas e de descarte de outras, suas formas de organização, comunicação, interação e negociação de significados. Afirmou que esta forma de investigar permite apreender o não-dito e o não-feito e capturar a produção de sentido e de conhecimento que estão localizados nas atividades materiais e discursivas, no corpo, nos artefatos, hábitos e preocupações das pessoas, em seus fazeres cotidianos.

Esta nova forma de compreender a ação humana no mundo anuncia que aprender não é apenas um processo cognitivo, mas um processo social sobre pertencimento, inclusão e desenvolvimento de identidades, com a participação destacando-se como premissa básica para a construção/transformação de conhecimentos/práticas (LAVE & WENGER, 1991). Para destacar a importância da participação, Wenger (2011) cunhou o conceito de *participação periférica legítima*, conceito que ressalta a aprendizagem como um processo socialmente estruturado em que se absorve e é absorvido pela prática, ou seja, onde se conhece e aprende no próprio processo de praticar. Processo que depreende que somente um membro autorizado pelo grupo pode imergir em suas práticas e tornar-se um praticante ‘competente’, dentro do domínio que estrutura a comunidade e lhe confere identidade. A participação periférica legítima se consolida então como uma forma

pela qual o aprendiz torna-se efetivamente engajado; se define como um processo social e identificável que é um regime específico de participação que implica responsabilidade parcial com aquilo que se almeja conquistar; onde o aprendiz obtém acesso à expertise que é socialmente sustentada na prática corrente ao imergir na mesma. O termo *participação* explicita como fundamental a interação e sentido de pertença, a expressão *periférico* refere-se às diferentes posições ocupadas pelos membros em relação à atividade desenvolvida e o termo *legítimo* destaca a importância do reconhecimento mútuo entre os membros, o que exige a imersão no que está acontecendo, com todos os riscos e emoções que isto implica.

Desta feita, “os componentes que integram a teoria social da aprendizagem e que caracterizam a participação social como um processo de aprender e conhecer são: *significado; prática; comunidade e identidade*” (WENGER, 2011, p. 22, grifos da autora). O *significado* revela a capacidade (mutante) no plano individual e coletivo, de experimentar a vida como algo significativo. A participação humana no mundo é, acima de tudo, um processo de negociação de significados. O significado negociado é ao mesmo tempo histórico e dinâmico, contextual e único (WENGER, 2011). A prática implica um fazer, “mas não simplesmente fazer algo em si mesmo ou por si mesmo, é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos” (WENGER, 2011, p. 71). *Comunidade* se traduz como uma configuração social de onde a busca de objetivos e sonhos se define como valiosa e a participação se reconhece como competência, com a comunidade não sendo sinônimo de categoria social, mas se referindo a afiliação, a lealdade.

A *identidade*, construída e reconstruída nas mudanças produzidas por meio da aprendizagem, configura modos de ser/agir/viver e cria histórias pessoais e singulares de compromisso. Aborda questões relacionadas com a não participação/participação e com a exclusão/inclusão. Agrega tanto a capacidade como a incapacidade para confirmar os significados que definem comunidades e as formas de afiliação (WENGER, 2011). A identidade relaciona-se, desta feita, diretamente com a participação. Participação, que se configura como um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Nele intervém toda a pessoa, incluindo corpo, mente, emoções e relações sociais (WENGER, 2011). Uma característica definidora da participação é, assim, a possibilidade de se desenvolver uma “identidade de participação”, uma identidade constituída mediante

relações de participação (WENGER, 2011, p. 81). O conceito de *prática* destaca o caráter social e negociado do explícito e do tácito que há na vida. Engloba diferentes aspectos: morais, relacionais, normativos e afetivos, cria texturas e conexões com comunidades tangenciais, numa relação entre micro e macro que sustenta um processo contínuo de negociação de significados.

No processo de negociação de significados, a participação e a reificação convergem e divergem mutuamente. A política de participação inclui influência, autoridade pessoal, nepotismo, discriminação, carisma, confiança, amizade e ambição. A política de reificação inclui a legislação, diretrizes, autoridade definida institucionalmente, exposições, demonstrações argumentadas, dados estatísticos, contratos, planos e desenhos. Ou seja, a política de participação envolve a influência construída na CoP enquanto a política de reificação envolve seus aspectos institucionalizados (cf. WENGER, 2011). Participação e reificação atuam de forma complementar. A reificação tem que ser adotada por uma comunidade para que possa moldar a prática de maneira significativa. Do mesmo modo, a política de participação deve incluir a capacidade de influenciar na reificação porque ela cria pontos de reflexão em torno dos quais se negocia o que é importante.

E, sob entendimento de que a negociação de significados revela a convergência entre participação e reificação, controlar a participação e a reificação permite controlar os tipos de significados que são possíveis de serem criados em dado contexto e os tipos de pessoas que podem chegar à categoria de participante. A combinação destas duas formas de política é muito poderosa, pois pode permitir o controle sobre o desenvolvimento de uma prática. Podem ser uma fonte de estabilidade quando as diferenças de poder favorecem algumas perspectivas concretas. Podem também ser um fator desestabilizador quando o poder muda. Mesmo assim, como o significado sempre se negocia de novo e como a participação e a reificação não estão fechadas em si mesmas, sempre existe uma incerteza, uma possibilidade de 'desvio' *na* e *pela* prática. Isto se considerando que nenhuma forma de controle do futuro pode ser total e segura.

Para manter a coerência social da participação e da reificação, dentro da qual se pode exercer o controle, este se deve reproduzir, reafirmar e renegociar na prática, constantemente (WENGER, 2011). Neste complexo processo de praticar e tornar-se membro reconhecido e competente na comunidade, o conhecimento se

torna inerente ao crescimento e transformação das identidades e se localiza nas relações entre praticantes, nas suas práticas, nos artefatos dessas práticas e na organização social, política e econômica da CoP (LAVE & WENGER; 1991; WENGER, 2011). Neste enfoque, é possível traduzir os pressupostos da aprendizagem da CoP da seguinte maneira:

Aprender é inerente à natureza humana;
Consiste na primeira e principal habilidade para negociar novos significados;
É fundamentalmente experimental e social;
Transforma identidades e constrói trajetórias de participação;
Significa lidar com fronteiras;
É uma questão de energia social, poder, alinhamento e engajamento;
Envolve uma ação recíproca entre local e global. (WENGER, 2011, p. 270/271/272).

As CoP são contextos sócio-históricos nos quais ocorre o aprendizado social, mediante a negociação de significados. Caracterizam-se pelo empreendimento conjunto, pelo envolvimento mútuo e pelo compartilhamento de repertórios e recursos comuns. O empreendimento conjunto se define como “processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 106) e é através dele que se criam e mantêm relações de responsabilidade coletiva. Relações que se sustentam mesmo que não haja, a priori, consenso, visto a discrepância ser considerada como uma maneira produtiva de se oportunizar reflexões, e, a partir destas, mudanças. O envolvimento mútuo se expressa na afiliação dos membros a CoP, na lealdade enquanto comunidade. É importante considerar, desta maneira, que estar “incluído no que tem importância é um requisito para participar na prática de uma comunidade, da mesma maneira que o compromisso é o que define a afiliação” (WENGER, 2011, p. 101). O repertório compartilhado agrega o “conjunto de recursos compartilhados por uma comunidade” conjunto este que destaca, “por um lado, seu caráter ensaiado e, por outro, sua disponibilidade para o posterior compromisso com a prática”. O repertório “reflete uma história de compromisso mútuo” (WENGER, 2011, p. 111). As CoP não são, desta feita, entidades independentes. Desenvolvem-se em contextos mais amplos – históricos, sociais, culturais, institucionais – com recursos e limites concretos (WENGER, 2011).

Conforme a esta visão, as organizações (dentre estas as escolas) podem ser compreendidas enquanto CoP. Podem se constituir como contextos que

ofereçam aos praticantes o acesso aos recursos necessários para aprender o que necessitam, afim de que possam atuar e tomar decisões que envolvam por completo seu próprio conhecimento / domínio (WENGER, 2011). Fica explícito, então, que o foco exacerbado na institucionalização pode diminuir a eficácia das práticas, sendo urgente, de acordo com Wenger (2011), valorizar o trabalho de construção e de criatividade dos praticantes para inovar e transformar o que está posto, reconhecendo a riqueza das histórias de aprendizagem, compartilhando-as, numa troca de experiência entre pessoas que pode vir a melhorar repertórios, refinar saberes, aprimorar práticas. E mesmo que nas organizações haja uma autonomia relativa, “as condições, os recursos e as exigências só conformam à prática quando são negociadas pela comunidade” e, ainda que em alguns casos onde as respostas sejam estritamente subordinadas, “sua forma e sua interpretação na prática devem ser vistas como uma criação coletiva e local da comunidade” (WENGER, 2011, p. 108). Isto porque ainda que “a prática não transcenda nem transforme suas condições institucionais de uma maneira drástica, responde a estas condições de umas maneiras que não estão determinadas pela instituição” (WENGER, 2011, p. 107).

Destaca-se assim o caráter de protagonismo e inovação dos praticantes. Portanto, uma estratégia de conhecimento baseada em uma CoP não é um plano a ser planejado e cumprido, é mais semelhante a um movimento social que ganha impulso como uma ideia nova propagada e que, enquanto ocorre, muda as expectativas das pessoas e o senso de responsabilidades, descortina talentos, enfatiza habilidades, entrosa os membros e articula suas ações, levando-os a assumir coletivamente a responsabilidade pelo que desejam executar, num processo de compartilhamento e de renovação de saberes e práticas, ação coletiva e coordenada que promove engajamento. Caracterizada assim, a noção de prática se refere, “a um nível de estrutura social que reflete uma aprendizagem compartilhada”, nível “tanto de análise como de experiência” (WENGER, 2011, p. 160). E, quanto à natureza de conhecer na prática, Wenger (2011) argumenta que as CoP não podem ser reduzidas a “fins puramente instrumentais”, pois as mesmas “tratam de conhecer, mas também de estar juntos, de viver de uma maneira significativa, de desenvolver uma identidade satisfatória e, em geral, de ser humanos” (WENGER, 2011, p. 169), com o processo de conhecer tendo como premissa básica a

necessária relação entre o local e o global e a interação entre pessoas e comunidades, num processo de interconectividade.

Decorrente desta premissa, o autor postula que a aprendizagem “não se pode desenhar. Em última instância, pertence ao âmbito da experiência e da prática. Segue a negociação de significados, se move por seus próprios meios”, sob ressalva de que “quem puder compreender o caráter informal, mas estruturado, da experiência social da aprendizagem e puder traduzir suas ideias em desenhos a serviço da aprendizagem, serão os arquitetos do nosso futuro” (WENGER, 2011, p. 269). A relevância de uma perspectiva social de aprendizagem não se limita assim,

(...) a umas situações de aprendizagem concretas porque, em última instância, toda a aprendizagem adquire seu significado no tipo de pessoa que nos convertemos, independentemente de que estejamos na escola, no trabalho, em uma reunião (...). Isto não significa que a aprendizagem sempre se realiza melhor em interação com os demais. Da mesma maneira que há tarefas que se fazem melhor em grupo, há outras que se realizam melhor em solitário (...). O importante é o que define a aprendizagem como tal (WENGER, 2011, p. 270).

Resumidamente, então, se pode afirmar que a aprendizagem é uma parte importante das práticas sociais e que numa CoP a base comum que os praticantes partilham é a sua prática. Quando surge necessidade e interesse os membros trocam histórias acerca dos acontecimentos de que são parte, ajudam-se uns aos outros, atribuem sentido a esses acontecimentos e, neste movimento, atribuem sentido as suas experiências. Ao participar, os membros aperfeiçoam as suas compreensões, compartilham o seu entendimento e as suas intuições e, em geral, fortalecem a sua eficiência. As CoP são, desta maneira, espaços sociais de práticas, saberes e identidades, onde as pessoas estão em ação no mundo, atuando no social e, mais do que executar tarefas, participam da vida laboral, negociam significados, colaboram, compartilham problemas e recursos, planejam e implementam respostas locais, num movimento dinâmico onde a criatividade, apesar das normas e regras, se faz presente e atuante. A aprendizagem é, neste enfoque, emergente, um fenômeno social, um processo de tornar-se membro de. Portanto, não é totalmente subjetiva, nem completamente cingida às interações sociais, pois a aprendizagem que ocorre nas práticas sociais advém do conhecimento que é compartilhado socialmente entre os membros da comunidade, consequência da participação e inclusão do sujeito como membro.

No capítulo seguinte expõe-se a visão da escola enquanto uma CoP, sob compreensão de que se houver o seu entendimento dentro desta perspectiva a inclusão pode ser um processo viável, pela ênfase na colaboração e o fato de desafios serem encarados como roteiros de aprendizado.

2.4.3.1 A escola como uma CoP

A aprendizagem é um ato de participação. (WENGER, 2011).

Defender a organização escolar como uma CoP, a partir do entendimento da necessidade de promover-se a participação de todos os atores deste espaço para promoção do engajamento e reconhecimento mútuos em prol de um objetivo comum – a inclusão, é ação política cujo objetivo maior é promover a transformação da escola e das suas práticas: institucionais e de docência. Acredita-se que o compartilhamento de histórias de aprendizagem perante desafios diários pode vir a oportunizar a reflexão coletiva e a consequente transformação das práticas de docência em uso, por meio da ressignificação dos processos de ensinar e aprender propiciados no movimento de reelaboração conjunta de conhecimentos e de ampliação/aprimoramento de repertórios, ação facilitada pela perspectiva colaborativa, reconhecendo-se que a organização escolar atual não privilegia a inclusão, pela ênfase, implícita, no individualismo e competitividade.

Wenger (2011) teceu crítica ao ensino tradicional. Como exemplo das inconsistências desta forma de entender/praticar a educação citou a avaliação, instrumento de tal forma concebido que ao invés de promover o reordenamento do ensino, apenas categoriza e enseja a competição. Ensinar, para este autor, demanda colaboração entre pessoas, numa visão de comunidade onde a interação e a participação geram conhecimento e onde a prática promove e estimula o compromisso mútuo em torno de objetivos comuns a serem buscados, num processo coletivo onde se compartilham responsabilidades e se negociam significados. Acredita que se a escola operar em sentido contrário ao individualismo, poderá se constituir numa CoP, isto por possuir as três características que definem e sustentam uma CoP: o *domínio*, que se refere as competências/conhecimentos partilhados – em relação ao processo de ensinar e aprender - fatores que

distinguem os membros - estudantes e professores - de outras pessoas; a *comunidade*, que se traduz numa afiliação baseada no engajamento promovido nas e pelas atividades planejadas e desenvolvidas no grupo com o objetivo de aprimorar/construir/reelaborar saberes e práticas em uso e, finalmente, as *práticas*, atividades intencionais que produzem compartilhamento de histórias e aprimoramento de repertórios, em espaço datado e situado.

Por atribuir especial destaque as relações, considera que na lógica tradicional, onde as relações tendem a ser diáticas, ou seja, enfatizam a relação professor (transmissor de conhecimentos) e aluno (receptor passivo dos ensinamentos), as participações além de não serem incentivadas, se restringem devido hierarquias sustentadas, fato que acentua a dificuldade em estabelecer a colaboração entre pares. Expõe que nas CoP as relações ocorrem entre pessoas, com todos os membros detendo potencial de contribuir no processo de reelaboração de saberes/práticas. A escola então, enquanto CoP, assumiria o objetivo de promover relações horizontais que contribuíssem na legitimação da participação de todos os membros da comunidade escolar em prol de objetivos coletivamente significados como relevantes. Ao incentivar o apoio mútuo, geraria maior engajamento e poderia despertar a motivação necessária para sustentar a prática mesmo frente a adversidades e, neste processo, poderiam ser descobertos novos talentos e fortalecidas/articuladas às habilidades individuais, coordenando-as de modo a potencializar o ato educativo.

Neste sentido, as CoP destacam a criatividade e protagonismo dos praticantes, ainda que se reconheça que as práticas possuam certa recursividade, recursividade esta caracterizada e conformada pela sua estrutura institucionalizada,

(...) aqueles que trabalham em uma organização contribuem aos objetivos da mesma participando com criatividade em práticas que nunca podem ser totalmente reproduzidas por processos institucionalizados, então minimizaremos a prescrição suspeitando que um excesso da mesma entorpeça a mesma invenção que faz com que as práticas sejam eficazes. Deveremos assegurar de que nossas organizações sejam contextos dentro dos quais possam prosperar as comunidades que desenvolvem estas práticas. Tenderemos a valorizar o trabalho de construção de comunidades e procurar que os participantes tenham acesso aos recursos necessários para aprender o que necessitam aprender com o fim de atuar e tomar decisões que envolvam por completo seu próprio conhecimento (WENGER, 2011, p. 27/28).

Portanto, mesmo institucionalizadas, as práticas podem sofrer transformações, se este for o desejo dos praticantes. A criatividade surge na resolução de situações imprevistas ou conflituosas, mas não somente. Faz parte do cotidiano, porquanto é impossível prever todas as situações possíveis de serem vivenciadas na escola ou em qualquer outra organização. As práticas estão em constante reformulação, ainda que mantenham pontos de sustentação comuns, em geral institucionalizados, mas não são eventos mecânicos. São configuradas nas relações entre pessoas, nas mediações proporcionadas por meio destas e, através da mediação, são constantemente resignificadas. Neste movimento, podem ser mantidas ou transformadas, visto serem “propriedade de um tipo de comunidade criada, com o tempo, mediante a intenção sustentada de conseguir uma meta compartilhada”, explicitando-se que é a prática e não a comunidade que definem uma CoP (WENGER, 2011, p. 69). São os praticantes, então, os detentores do poder de determinar rumos e significados de sua ação, sob a compreensão de que,

Trabalhar com outros que compartilham as mesmas condições é um fator essencial para definir a empresa em que participam. Colaborando com os demais ou opondo-se a eles, colaborando com seus objetivos ou atuando contra eles, orquestram coletivamente a sua vida laboral e suas relações interpessoais para desempenhar seu trabalho. (WENGER, 2011, p. 70).

Neste enfoque, percebe-se que o significado negociado sobre a ação é ponto essencial para estruturação/direcionamento do trabalho realizado. A transformação ou reprodução do que se vivencia no trabalho depende então das decisões do grupo, ainda que aspectos institucionalizados interfiram no que é decidido. Assim, mesmo frente a posicionamentos diversos, e nem sempre convergentes, a discussão de situações problemáticas é ação importante para evitar a descaracterização das práticas em uso. A reflexão tem o papel de detectar aspectos limitadores para que estes sejam pensados no coletivo visando a sua reestruturação, na busca de soluções conjuntas do que se coloca como desafio. A inclusão é uma problemática que poderia ser situada sob este prisma. Pois, conforme esclarecido no decorrer do texto, o contexto impacta a prática, com a cultura local interferindo nas formas de ‘praticar’, mas com os praticantes podendo construir novos significados que promovam a transformação da ordem posta.

Um dos pontos centrais a implementação da inclusão diz respeito às culturas inclusivas. Diz-se culturas, e não cultura, pelo respeito a especificidades contextuais

e pelo reconhecimento de que comunidades escolares possuem micro culturas internas que moldam e direcionam práticas. Entende-se que se houver negociação de significados, primeiro internamente e depois em comunidades tangenciais, será possível ampliar o alcance das ações até atingir-se o nível macro, entendendo que cada comunidade negociará o significado da inclusão de acordo com as relações, recursos e repertórios de que dispõe. Sugere-se que a mediação deste processo ocorra de forma colaborativa, fortalecida através do auxílio mútuo entre pessoas/profissionais, sob ênfase no ensino e aprendizagem cooperativos. Wenger (2011) esclarece que a aprendizagem não se pode ‘desenhar’. Em seu entender as CoP:

(...) tratam de conteúdos - da aprendizagem como uma experiência viva de negociar significados – não de formas. Neste sentido, não se podem criar por leis ou definir-se por decreto. Se podem reconhecer, apoiar, animar e nutrir, mas não são unidades reificadas ou desenhadas. A prática mesma não se presta ao desenho (WENGER, 2011, p. 273).

Desta forma, a maneira de conduzir o processo inclusivo pode ter pontos comuns, mas cada escola terá de buscar, de maneira autônoma, potencializar os seus recursos humanos e materiais para ser capaz de assumir os princípios inclusivos. Wenger (2011, p. 320) destaca que há uma “diferença profunda entre ver o desenho educativo como a fonte ou causa da aprendizagem e vê-la como um recurso para uma comunidade de aprendizagem”. Argumenta da necessidade de oportunizar a discussão e análise das práticas pelos próprios praticantes, pois a negociação de significados pode levar a transformação do que está posto, isto se houver engajamento dos membros enquanto comunidade e assunção dos objetivos e metas definidos como algo relevante para a todos, mesmo sob dissenso, com posições contrárias detendo potencial para gerar novas discussões e reposicionamentos, fato que congrega positividade, pois processos de mudança necessitam de constante reflexão e reordenamentos.

De acordo com o autor um movimento necessário para a promoção da aprendizagem se traduz no processo contínuo de orientação, reflexão e exploração das experiências, onde pautas, procedimentos, sistemas de responsabilidade, políticas, propósitos, visões e significados se entrecruzem e permitam criar e consolidar um ‘desenho’ organizativo que privilegie a criatividade dos praticantes apesar das institucionalizações, entendendo a criatividade e protagonismo como

elementos de inovação, aconselhando a “diminuir as prescrições para aumentar a eficácia” (WENGER, 2011, p. 273). Reforça-se então o pressuposto de que as práticas são unidades articuladoras do social, sendo a ação humana no mundo que confere significado a existência e aos processos assumidos coletivamente como relevantes para a sociedade.

Portanto, a inclusão na escola congregaria maiores possibilidades de realização se for assumido, nas práticas cotidianas, o seu valor subjetivo e objetivo, enquanto projeto coletivo de transformação do modelo social e escolar vigentes. Isto se considerando que a “aprendizagem modifica quem somos, modifica nossa capacidade de participar e pertencer, de negociar significado. Esta é a diferença entre simplesmente fazer e aprender” (WENGER, 2011, p 270). Considera-se essencial ‘aprender’ a ‘incluir’, concebendo a aprendizagem como ato que engloba participação/relação, mediação, capacidade de negociar significados, criatividade/imaginação e compromisso.

Isto sob compreensão de que para Wenger (2011) uma arquitetura de aprendizagem abrange os seguintes aspectos: o *compromisso educativo* que depreende a participação ativa e a afiliação no processo de construção de conhecimentos, onde através das experiências educativas conformam-se e transformam-se identidades; a *imaginação educativa* que se baseia na exploração de quem somos, quem podemos vir a ser, quem não somos, no processo de participação na vida cotidiana e da experiência de atribuir-lhe significado; a *alienação educativa* que relaciona-se com a superação da fragmentação do ensino e envolve as questões políticas, culturais e sociais da vida em sociedade. Supõe a capacidade de situar-se frente a limites, transpondo-os. E, finalmente, os *recursos educativos* que se referem à necessária conexão entre local e global, pois a escola não substitui a vida em sua complexidade. Há, assim, necessidade de articular na escola o compromisso educativo, a imaginação e a alienação educativas, com o próprio ambiente sendo compreendido como alavanca da aprendizagem e desenvolvimento humanos (WENGER, 2011).

Então, além de se prever a reflexão sobre as diversas possibilidades e recursos para ensinar, torna-se essencial se preocupar em como promover a participação e engajamento dos sujeitos no processo de aprender, pois este é o real desafio da escola contemporânea, superar a passividade e a desmotivação e

promover a participação e o compromisso, numa perspectiva de cooperação que oportunize a construção de uma cultura inclusiva baseada na solidariedade e empatia, onde todos possam exercer sua condição de aprendizes. Neste processo, sugere que os professores não assumam papel de (...) “representantes da instituição e defensores das demandas curriculares, com uma identidade definida pela instituição” (WENGER, 2011, p. 325), restringindo e cerceando posições sociais dos estudantes por meio da adoção de modelos pré-definidos de quem deveriam/poderiam ser, conforme critérios sustentados socialmente.

Sugere que os docentes se assumam como mediadores qualificados das relações entre pessoas/grupos, reconhecendo o potencial do auxílio mútuo e a importância da cooperação para o ensino, não mais negando a diversidade, mas acolhendo-a, ao perceber que diferentes formas de atuar e conhecer no mundo agregam riqueza e novas possibilidades à ação educativa. A escola tem, portanto, o desafio de estabelecer conexões entre contextos e entre pessoas, explorando ao máximo os recursos que tem a disposição, recursos humanos e materiais, repensando práticas cristalizadas e naturalizadas, tornando-as mais concordes com as necessidades e singularidades dos(as) estudantes e professores, num processo de reflexão na ação que deve ser pensado e reelaborado de forma contínua e no coletivo.

Após estas considerações, enunciam-se as categorias de análise e suas formas de apreensão.

2.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE E FORMAS DE APREENSÃO: DESCRREVENDO O PASSO A PASSO DA PESQUISA

O presente estudo objetivou investigar o potencial de um GAEP no processo de atendimento a diversidade e a inclusão no âmbito da escola pública brasileira. Promoveu a análise, de maneira crítica e interpretativista, das práticas de docência, por meio da abordagem qualitativa⁹⁰, sob argumento de que a flexibilização

⁹⁰ A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa

curricular oportuniza a personalização do ensino necessária ao atendimento às singularidades. Adotou metodologia baseada nos pressupostos de Nicolini (2013), autor que concebe a abordagem prática como uma forma de teorização privilegiada na investigação do mundo social, abordagem que enfatiza a necessidade de uso de instrumentos e ferramentas capazes de conciliar premissas ontológicas e epistemológicas no processo de valorizar e viabilizar a proximidade necessária da situação a ser pesquisada, com respeito ao contexto e aos participantes, estes entendidos como co-participes da pesquisa.

A proposta de Nicolini (2013) propõe um movimento investigativo das práticas em três movimentos básicos: um olhar interno nas práticas, averiguando a lógica de ação na perspectiva dos praticantes (*zooming in*⁹¹), um olhar externo capaz de discernir relações no espaço e no tempo, depreendendo a dialética entre micro e macro (*zooming out*⁹²) e, após estes movimentos iniciais, promove o que define como *zooming interativo*, ou seja, a busca pela inteligibilidade da prática pesquisada (cf. NICOLINI, 2013). Nesta perspectiva, visa analisar as inter-relações possíveis entre práticas para esclarecer e compreender as conexões e inter-relações entre pessoas nos ambientes micro, meso e macro, investigando níveis de participação possíveis de serem exercidos entre praticantes, hierarquizações, potencial de agência/criatividade, formas de comunicação e de mediação, gestão de recursos, de ambientes e pessoas, institucionalizações correntes e seus impactos na prática, assim como os artefatos materiais e simbólicos utilizados na estruturação da ação situada, isto no movimento de legitimação da aprendizagem entre profissionais no exercício de seu ofício, no presente caso, a prática de docência.

Este processo tentou entender as razões, motivações e interesses – pessoais e grupais, pelos quais as práticas se realizavam de determinada forma, quais discursos e repertórios se construía a partir da ação planejada, como os significados da prática eram negociados no grupo, avaliando como se estruturavam as inter-relações que sustentavam a ação docente e como tais relações impactavam na consecução das metas comuns buscadas. Anterior ao *zooming in* procedeu-se a

será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN & LINCOLN, 2006).

⁹¹ Olhar ampliado interno – livre tradução.

⁹² Olhar ampliado de fora/externo – livre tradução.

aplicação de um questionário⁹³ cujo objetivo foi promover a adequação dos aspectos de análise. O questionário baseou-se na identificação de aspectos facilitadores e dificultadores da inclusão e na averiguação de quais seriam as estratégias utilizadas pelas professoras das escolas públicas para atendimento à diversidade. Concepções de inclusão também foram investigadas por meio deste instrumento. Após esta breve contextualização da pesquisa, que ocorreu por amostragem por conveniência, procedeu-se ao contato com a equipe da SME para indicação e seleção da escola campo de estudo. Posterior a seleção, foi negociado com o grupo escolar os horários e datas para os encontros do GAEP e iniciou-se o protocolo de pesquisa, segundo as premissas e orientações presentemente assumidas e as determinações do Conselho de Ética.

O *zooming in* ocorreu por meio da observação participante⁹⁴, aplicação de questionário, redação de memorial e encontros do GAEP. Durante os encontros do grupo foi redigido um diário de campo para registro das falas das professoras, das impressões da pesquisadora e de questões de reflexão no e do grupo que traziam indicadores teórico práticos de análise. A aplicação do questionário no GAEP, mesmo instrumento utilizado na amostragem por conveniência, assim como a redação do memorial descritivo⁹⁵, foram motivadas pelo objetivo de contextualizar representações, concepções, atitudes e práticas/estratégias das professoras que subsidiavam sua compreensão do processo inclusivo.

A descrição das estratégias prévias das docentes para atendimento à diversidade e a indicação de pontos facilitadores e dificultadores da inclusão auxiliou

⁹³ O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos e levado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

⁹⁴ É “uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção” (Denzin apud FLICK, 2004, p. 209). Os dois princípios dessa abordagem são: a) que uma consciência social completa só pode ser alcançada através da compreensão do ponto de vista dos sujeitos, através de um processo de identificação com as suas vidas; e (b) que essa identificação é possível apenas por meio de participação completa em suas vidas diárias, de interação contínua e diretamente com os sujeitos que estão sendo estudados (CORBETTA, 2003). Fases (FLICK, 2004, p. 209): 1. OBSERVAÇÃO DESCRITIVA – apreensão e desenvolvimento de questões de pesquisa; 2. OBSERVAÇÃO FOCALIZADA – restrição aos processos e problemas mais essenciais para a questão; 3. OBSERVAÇÃO SELETIVA – fase final da coleta – mais indícios para processos descobertos.

⁹⁵ O memorial descritivo solicitava das professoras a descrição de práticas exitosas e insucessos no exercício cotidiano de atendimento a diversidade. Compôs um referencial onde as práticas, sentimentos e representações das professoras acerca da diferença puderam ser apreendidas e discutidas no grupo.

a compor um cenário onde foram explicitadas situações a serem problematizadas no grupo, tanto a nível local, internamente, quanto global - enquanto RME, situações que interferiam na prática diária, cuja resolução o grupo assumiu como meta de trabalho. A partir do registro dos relatos e histórias de docência, enunciados na primeira reunião do GAEP, e da aplicação do questionário e redação do memorial e da posterior análise e tabulação destes dados iniciais, foram eleitas categorias de análise que direcionaram o olhar da pesquisadora e das participantes para aspectos que necessitavam reflexão e transformação no âmbito estudado.

Durante o *zooming in* apurou-se quais seriam os artefatos materiais⁹⁶ e simbólicos⁹⁷ utilizados na caracterização e atendimento do público alvo da inclusão e quais compreensões e sentidos seriam atribuídos a estes pelos professores. O movimento de *zooming in* privilegiou, desta forma, a dimensão relacional das práticas de docência, foi salientado o processo de construção e operacionalização dos planejamentos, analisando, paralelamente, a articulação entre a equipe de trabalho interna (equipe escolar) para que este planejamento atendesse necessidades contextuais e específicas, ou seja, como os professores interagem e se apoiavam na elaboração das sequências de atividades aplicadas em sala de aula e qual papel era assumido pelas pedagogas e direção escolar no movimento dinâmico de organização do trabalho pedagógico e no processo de apoio e formação direcionado especificamente as docentes.

Investigou-se como ocorria, na sala de aula, a flexibilização curricular e quais recursos eram utilizados neste processo, analisando-se canais de comunicação utilizados pela equipe escolar, a nível interno e externo, e as maneiras como eram oferecidas instruções aos estudantes e planejadas e mediadas as situações de aprendizagem nos diferentes ambientes, frente ao tempo escolar. Analisou-se, igualmente, o intercâmbio entre professores de uma mesma turma –

⁹⁶ Relatórios, atas, pastas individuais, laudos, planejamentos, portfólios, cadernos, livros didáticos, avaliações, recursos e materiais de apoio à aprendizagem. Partindo-se da compreensão de que o processo de ensino tem materialidade tanto no que se refere à produção discente quanto docente.

⁹⁷ Aqui se privilegia a análise das representações e compreensões a partir dos artefatos materiais, investigando suas representações simbólicas. Privilegia-se assim a investigação dos significados atribuídos pelas professoras aos artefatos materiais e analisa-se, em paralelo, os discursos produzidos sobre os mesmos. Aqui cabe analisar as representações das diferenças e da inclusão assumidas, ainda que implicitamente, averiguando consequências para a prática de docência tendo em vista a representação mental assumida do sujeito com NEEs.

regente, corregente e professores de áreas⁹⁸, pesquisando-se como ocorria o acompanhamento individual dos estudantes e quais articulações eram operacionalizadas pela equipe para resolução/potencialização de situações de aprendizagem e para resolver ocorrências que problematizavam a ação/prática de docência.

Também se apurou se havia e quais seriam os apoios oferecidos aos professores regentes no processo de particularização dos planejamentos e como ocorria o assessoramento interno, averiguando como as pedagogas auxiliavam no planejamento e operacionalização do trabalho pedagógico, de que forma proviam apoio as professoras e as capacitavam para o atendimento a diversidade. Paralelamente, foi avaliado o impacto da ação da equipe gestora na condução do processo inclusivo. A ideia era avaliar como as diretoras e pedagogas, perante situações problemáticas ou que demandassem particularizações, se relacionavam com as professoras e negociavam soluções e significados perante o diverso. No *zooming in* houve focalização na análise das relações entre a equipe escolar, examinando-se os níveis de participação internos possíveis de serem exercidos, se havia e qual seria o potencial de agência atribuído as docentes ou se, em movimento contrário, eram seguidos protocolos e a normatização era exercida de forma a cercear um enfoque inter-profissional na resolução dos desafios postos. Ainda no *zooming in* foi realizada entrevista qualitativa⁹⁹ junto a direção escolar e pedagogas¹⁰⁰.

Informa-se que as diretoras e às pedagogas da escola não aderiram à proposta do GAEP, sob alegação de sobrecarga de trabalho, mas concordaram em ser entrevistadas e oferecer suporte ao processo de pesquisa, ainda que de forma periférica. As pedagogas forneceram acesso às pastas individuais dos estudantes selecionados pelas professoras para acompanhamento do GAEP e se colocaram a disposição para complementação de informações, caso fosse necessário. Durante

⁹⁸ No dia de estudo e hora atividade há professores de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Ciências que atendem uma mesma turma. Há, ainda, a professora corregente como parceria nas aulas, em horários previamente estipulados.

⁹⁹ A entrevista qualitativa pode ser entendida como a parte verbal de uma observação participante, que procura entender as categorias mentais do entrevistado, suas interpretações, percepções e sentimentos e motivos por trás de suas ações (CORBETTA, 2003). Alertas de Bourdieu: o pesquisador deve se esforçar para *reduzir ao máximo a violência simbólica*” (BOURDIEU, 2012; p.695) inerente à condição de pesquisa, praticar intensamente “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2012; p. 695), que permita uma socioanálise crítica e interpretativista que não parta de suas próprias concepções, mas respeite o contexto e o discurso e práticas do entrevistado.

¹⁰⁰ Informa-se que sob solicitação das entrevistadas, a entrevista foi realizada em grupo.

os momentos de estudo das professoras, onde as mesmas realizavam planejamento, houve momentos nos quais as pedagogas estiveram presentes e contribuíram nas discussões acerca da temática investigada. A análise de sua ação ocorreu então pela observação em campo e através dos relatos das professoras participantes. Ainda durante o *zooming in* foram entrevistadas as professoras da SRM e da sala de recursos para dificuldades de aprendizagem.

No *zooming out* foi privilegiada a análise das práticas de docência em sua dimensão institucional, analisando o impacto das políticas e dos aspectos institucionalizados criados a partir destas, na compreensão e condução do processo inclusivo. Aspectos comunicacionais e relacionais também foram abordados nesta investigação, mas aqui com ênfase a nível macro. O fator de investigação central recaiu sobre os níveis de participação possíveis de serem exercidos em relação às hierarquias estabelecidas, apurando-se qual seria o espaço de protagonismo atribuído aos professores e as formas de conduzir e assessorar as docentes diante de situações desafiadoras. Aqui coube analisar como a gestão do processo inclusivo, a nível global – interdepartamental, afetava a dinâmica do grupo no processo de criação e consolidação de sua cultura interna. Coube avaliar se as ênfases assumidas nos intercâmbios propiciados privilegiava a particularização das ações coordenadas, fato que conduziria a uma maior flexibilização que, portanto, se mostraria mais favorável aos princípios inclusivos, ou se, em movimento contrário, se assumiriam posturas rígidas que conduziriam à reprodução de uma cultura assentada numa gestão organizacional ainda tradicional e de bases homogeneizadoras, isto na concepção e condução das práticas institucionais e de docência, fato que poderia causar resistências e divergências que, por sua vez, poderiam impactar negativamente na organização do trabalho pedagógico a nível local.

No *zooming out* foi destacada a interconexão entre ambientes, examinando-se conexões e contradições nas relações estabelecidas, internamente (entre a equipe escolar) e interdepartamental (Núcleos e Departamentos), por meio da investigação das redes e conexões entre práticas no processo de construção da inclusão. As relações de poder e a condução/gerenciamento do processo inclusivo, a nível macro, foram elementos de análise dos impactos a nível micro. Neste

percurso, utilizou-se o *método das diferenças*¹⁰¹ na confrontação dos dados, avaliando-se os objetivos selecionados e realizados, os objetivos transformados e reinterpretados e os objetivos imprevistos e realizados. O GAEP foi o catalisador destes instrumentos, espaço onde foram relatadas as histórias de vida e descritos e discutidos os casos de estudantes acompanhados pelo grupo, com a sala de aula se constituindo em outro espaço privilegiado de análise e compreensão da inteligibilidade das práticas, por meio da observação participante. A sala de aula constituiu-se como lócus onde o planejamento ganhou concretude e os indicadores práticos assumidos pelo GAEP como balizadores da personalização do ensino foram examinados.

No *zooming out* foram então investigados os efeitos locais e translocais produzidos pelas práticas situadas. Procedeu-se ao contato com os profissionais especialistas que atendiam aos estudantes em contraturno: médicos, psicólogos, pedagogos especializados, reeducadores visuais e auditivos. O objetivo do contato foi de que estes profissionais emitissem seu parecer sobre a situação de aprendizagem dos estudantes em atendimento, explanassem sobre suas formas de intervenção e mediação para superação das dificuldades detectadas, explicitassem, em paralelo, ações conjuntas e combinadas em parceria com a equipe escolar, para verificação dos níveis de articulação entre equipes na estruturação coletiva de apoios aos estudantes. Neste processo também se efetivou contato com a equipe de apoio a inclusão do Núcleo Regional e do Departamento – DIAEE, com as responsáveis pelo processo inclusivo fornecendo informações sobre os estudantes e sobre o acompanhamento da inclusão na RME. Durante o *zooming out* foram, ainda, agendadas e realizadas as entrevistas com a equipe gestora do NRE e DIAEE.

E, considerando-se o fato de que as práticas são abertas e dispersas, processuais e dinâmicas, foram utilizados critérios de dupla verificação para análise da efetividade do grupo no cotidiano das professoras participantes, conforme segue descrito no quadro 09.

QUADRO 09 – CRITÉRIOS DE DUPLA VERIFICAÇÃO E ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO

CRITÉRIOS DE DUPLA VERIFICAÇÃO	ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO
--------------------------------	------------------------

¹⁰¹ Desconstrução dos objetivos oficiais e oficiosos de um projeto para ressaltar os objetivos reais em função da dinâmica dos atores. Esta dinâmica aparece destacando-se quatro tipos de objetivos: os objetivos abandonados e não realizados, os objetivos selecionados e realizados, os objetivos transformados e reinterpretados, e os objetivos imprevistos e realizados (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 51).

Relatos e histórias de vida das professoras	O que é dito? O que é feito? Qual a relação entre os discursos e as práticas de docência? Quais são os interesses práticos que norteiam estes discursos e práticas? Que ferramentas e artefatos são utilizados na prática cotidiana? Quais os sentidos atribuídos a prática de docência em relação à inclusão? Como as práticas são mediadas, no tempo e no espaço, para atingir objetivos propostos? Como os professores tornam-se responsáveis pela prática? Os praticantes usam a prática para se identificarem como comunidade? Que tipo de relações são desenvolvidas entre novatos e professores experts e como estas relações impactam na prática de docência e na escola enquanto comunidade?
Flexibilização Curricular: conteúdos, métodos e avaliação	Quais práticas de docência têm sido utilizadas pelos professores para atender as demandas da diversidade e da inclusão em suas salas de aula? Qual o impacto destas práticas na aprendizagem dos estudantes? Como as práticas de docência têm sido planejadas - de forma colaborativa ou isoladamente? Há assessoramento da equipe pedagógica no processo de elaboração do planejamento particularizado possibilitado por meio da flexibilização curricular? O planejamento atende a singularidades ou mantém a lógica da homogeneização? Como são pensadas e colocadas em prática a adaptação/adequação da resposta educativa para satisfazer as necessidades de um estudante ou grupo de estudantes, no âmbito da sala de aula do ensino regular/comum? Ocorre diversificação metodológica? A avaliação obedece a critérios padronizados de análise de desempenho ou toma a trajetória dos estudantes como parâmetro de análise das aprendizagens? A avaliação auxilia no reordenamento do ensino, propiciando adequações?

Fonte: Autora, 2017.

Um critério emergente que se manifestou na dinâmica do grupo foi o da dimensão da afetividade/emoção, tendo em vista a premissa assumida de que as emoções/afetos têm potencial de sustentar ou refutar práticas, sob compreensão de que conhecer, sentir e fazer são indissociáveis. Este critério surgiu nas discussões do grupo quando estavam sendo analisados os percursos individuais dos estudantes. Nestes debates se evidenciou, para as professoras, a força do vínculo positivo para consolidação das aprendizagens/práticas discentes e docentes e a importância da motivação para sustentação da persistência perante adversidades. A motivação também foi considerada como aspecto essencial para promoção da reforma escolar que a inclusão depreende, considerando-se que os professores necessitam de apoio emocional e prático perante as mudanças que se descortinam e que demandam a reelaboração de suas identidades profissionais, fato que demanda, na percepção das professoras, negociação coletiva de princípios/valores de base para a ação, discutidos na e pela comunidade escolar. Este critério,

ajuizado pelas participantes, foi incorporado na análise e contribuiu para as considerações finais deste estudo.

Parte-se do entendimento, conforme argumentado por Cassandre & Godoi (2013, p. 19) de que “a escolha epistemológica sobre a prática busca o significado de conhecê-la” com defesa do pressuposto de que a ontologia que informa tal posicionamento recai “sobre o que é uma prática e como ela se manifesta na realidade”. Desta maneira, objetivou-se compreender a prática de docência em suas várias conexões e inter-relações, a nível micro, meso e macro, com a compreensão de que tais “níveis” estão entrelaçados e tecem uma teia que os interliga e conecta e que impactam nas ações cotidianas. Porquanto esta visão embasou o trabalho desenvolvido, almejou-se dar espaço de protagonismo aos professores, acompanhando sua ação no tempo e espaço escolar, apreendendo facilidades e dificuldades de seu ofício.

Admitiu-se uma visão de escola enquanto uma CoP e concebeu-se os professores (e estudantes) como sujeitos participes da pesquisa, co-produtores dos conhecimentos construídos por meio do processo de reflexão na ação empreendido de forma coletiva e colaborativa. E, conforme apontado por Clot (2010, Apud BULGACOV, CAMARGO, CANOFF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 649) assume-se que,

(...) ao tomar a prática social como um conjunto de sistemas de atividades coletivas e significadas como unidade de análise, posicionamos o trabalhador como protagonista na atividade reflexiva da pesquisa, que pode, ao descrever e analisar junto com o pesquisador, seu sistema de atividade, ampliar sua consciência em relação às práticas locais e aos textos globais que se pretendem hegemônicos.

Nesta perspectiva, sustentou-se o posicionamento de que os professores detêm poder para juntos refletirem e transformarem suas práticas, pois são, apesar da institucionalização de seus fazeres, sujeitos que têm potencial criativo e poder de agência para tomar decisões e buscar novos caminhos diante das situações que os inquietam e mobilizam, com a inclusão se constituindo como catalisadora de transformações devido exigências advindas desta perspectiva onde se milita pelo atendimento as singularidades humanas. Assumiram-se os princípios de equidade e justiça como norteadores centrais da ação educativa, isto de acordo com as participantes do GAEP.

Legitima-se a prática “como atividade histórica concreta que dá conta da especificidade, isto é, do caráter social e histórico, da sobrevivência e do desenvolvimento humano” (BULGACOV, CAMARGO, CANOFF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 649), assim entende-se a ação docente como prática construída e significada no espaço situado e na cultura/história que subjaz as crenças, discursos, relações, sentimentos, desejos e objetivos dos professores em seus fazer diário, sob compreensão, conforme defendido por Bulgacov; Camargo; Canoff; Matos & Zdepski (2014, p. 648) de que “a concepção de organização”, aqui a escola, deve ser analisada “a partir de seu acontecer histórico e dialético, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade, a partir de um percurso teórico nas categorias sócio-históricas”, posicionamento que depreende a superação de uma “concepção positivista de método”, na busca de “um conjunto de princípios teóricos metodológicos de cunho sócio-histórico que contribuam para o estudo da organização”, enquanto palco de tensões, contradições e consensos (BULGACOV, CAMARGO, CANOFF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 648).

Decorrente deste entendimento, foi empreendida a análise do campo escolar em sua estruturação histórica, sócio-cultural, a partir das relações instituídas, das hierarquias, conexões e significados sustentados. Neste percurso as representações, atitudes e discursos acerca das diferenças tiveram especial destaque, pois a prática de docência, no atendimento a diversidade e inclusão, mostrou-se impregnada pelas disputas de poder e ideologias que norteiam e polemizam as relações humanas no âmbito social, fator explicitado durante negociação de significados das práticas em uso. O propósito buscado foi de compreender as intenções e motivações que sustentam as práticas de docência e os sentidos que as permeiam e fortalecem.

Portanto, intentou-se compreender a concepção de NEEs que subsidiava o trabalho e o significado das ações planejadas e operacionalizadas perante o ideal de promover a inclusão e atender o que se convencionava como ‘diferente’. O método, nesta concepção de análise, se definiu como “um meio a ser aplicado a um fim” (cf. BULGACOV, CAMARGO, CANOFF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 655) e propiciou reconstruir as conexões entre pessoas e entre práticas para compreensão da tessitura do ofício docente frente à inclusão, para verificação de influências, limites e possibilidades de ser professor na escola pública brasileira perante este processo.

A análise das práticas de docência permitiu “restituir as inovações e as tendências de comportamento em um sistema material e social mais amplo e impositor” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 52), cuja intenção foi analisar os mecanismos subjacentes ao comportamento bem como a interpretação que os atores elaboram a partir de seus fazeres. Revelou-se, nesta caminhada, a importância de considerar as relações entre praticantes e as mediações produzidas no e pelo grupo na construção de seus domínios e no estabelecimento de laços de pertença, analisando sentidos e significados construídos individual e coletivamente, reconhecendo-se que as práticas são mediadas por pessoas e por outras práticas, num processo social e cultural que compõem uma tessitura própria, singular e inteligível (NICOLINI, 2013). As práticas foram estudadas de modo relacional, como resultado da complexa interação entre local e global, sob o intuito de evitar o localismo para explicar regularidades e padrões de rotina, ou seja, averiguando as inter-relações, conexões e contradições das práticas em seu movimento contínuo de (re) construção (NICOLINI, 2013). Para analisar as inter-relações, conexões e descontinuidades entre as práticas, conforme já referido, se utilizou o método das diferenças.

O desenho de pesquisa de orientação sócio-histórica e cultural, presentemente assumido, intenta não somente conhecer a realidade a ser investigada, mas, junto dos sujeitos de pesquisa, construir estratégias de superação dos problemas e desafios detectados. Isto porque o conceito de prática considera o “contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos” (WENGER, 2011, p. 71), inclui os aspectos explícitos e implícitos deste fazer, que tem um sentido comum para os praticantes pela adesão a um compromisso mútuo (WENGER, 2011). A definição adotada na tese concentrou-se nas práticas como ocorrências sociais e históricas com respeito aos seus aspectos de contradição, concebendo-se a escola dentro destas premissas, ou seja, compreendendo-a como espaço com história, situada num contexto específico, no âmbito de uma sociedade que tem uma concepção de educação / ensino / ser humano que influencia a organização do trabalho pedagógico. As formas de apreensão das categorias de análise se deram então por meio da observação participante, dos encontros do GAEP, da entrevista qualitativa, do questionário, da redação do memorial e do uso do método das diferenças no confronto dos dados

obtidos, analisando-se a escola como uma CoP e investigando-se as práticas de docência em relação à diversidade e a inclusão através da análise dos elementos que caracterizam a CoP: domínio, prática e comunidade.

O *domínio*, compreendido como os conhecimentos teóricos, práticos e tácitos dos professores no atendimento a diversidade e inclusão, considerando-se paralelamente os saberes e práticas construídos e constantemente reelaborados *no* e *pelo* grupo, através das relações instituídas e dos níveis de participação possíveis de serem exercidos na escola. A *prática*, que se traduz no exercício da docência, se revela através da ação diária, analisada a partir dos indicadores eleitos. A *comunidade*, espaço situado que abrange a ação coordenada de professores, direção, estudantes, pedagogas, funcionários e familiares, local que ofereceu destaque às condições espaciotemporais singulares. Condições que se traduziram em maneiras particulares de planejar e colocar em prática estratégias relacionais, comunicacionais e teórico-práticas de articulação entre pessoas para consecução de um trabalho de equipe. Na avaliação da escola enquanto comunidade averiguou-se se havia uma cultura inclusiva assumida pelo grupo escolar no que dizia respeito especificamente à gestão, planejamento, acompanhamento e reordenamento das práticas institucionais e de docência, avaliando se a organização do trabalho pedagógico privilegiava uma perspectiva colaborativa ou se, de forma contrária, as ações empreendidas baseavam-se em protocolos instituídos, sem reflexão interna que permitisse remodelações.

A partir da formação do GAEP se procedeu à análise descritiva dos encontros, com esta ação não tratando “meramente de listar os elementos descritivos, mas de mostrar quais vínculos existem entre esses elementos, os quais constituem elementos concretos da estrutura social subjacente que devem ser desvelados” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 123). Num segundo momento se procedeu à análise crítico interpretativa dos encontros, com uso da análise de conteúdo¹⁰² como metodologia, pois a mesma se aplica a todas as formas de comunicação e discursos diversos. O objetivo da análise foi o de compreender as “relações entre os atores sociais e sua situação” para atingir “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos

¹⁰² Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Godoy, 1995, p.58 Apud CÂMARA, 2013, p. 181-182).

Para melhor organização das etapas de consecução da pesquisa, houve elaboração de um itinerário de base, desde “a etapa de prospecção até a etapa de valorização dos resultados, passando pela redação do projeto, por sua negociação, pela realização do estudo, pela restituição dos resultados e por sua transformação em ações concretas”, entendendo-se que “em cada etapa do itinerário, as práticas são apreendidas mediante um esforço no sentido de descrever sua diversidade, os objetos empregados, os lugares, os momentos e ocasiões nas quais elas se desenvolvem, as incertezas e imposições que as modela, os atores implicados e os ajustes por eles operados” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 125), ressaltando-se que o recorte da realidade almejou ter sido realizado,

(...) de um ponto de vista socioantropológico e com base nas escalas de observação, permite mostrar que as percepções dos indivíduos que servem de base a explicação das categorias não são unicamente individuais, mas também fortemente sociais. Isso explica que, se as combinações individuais são deveras particulares para cada sujeito, as categorias produzidas restam coletivas e partilhadas por um grande número de indivíduos, no mais das vezes de forma inconsciente ou implícita. As categorias das práticas são matérias sociais incorporadas. (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 128).

Pretendeu-se, neste percurso, evidenciar a “diversidade das práticas do sujeito individual”, compreendendo-o como “ator social” (2010, p. 128), passando das representações as práticas e considerando, no processo, aspectos materiais (artefatos, documentos, materiais), interacionais (relações, hierarquizações) e imaginários (subjetividade/sentidos). Na análise evitou-se postular “uma racionalidade a priori dos atores, mas uma racionalidade situada na interação”, com o intuito de reconstituir “a lógica do que pode parecer irracional para o observador externo em função dos efeitos de situação e das coerções da dinâmica social na qual se insere tal ator” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 34). Este posicionamento demandou a objetivação do “tema sobre o qual se trabalha, limitando os julgamentos de valor e desdobrando o problema” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, p. 34), mas sem desconsiderar-se uma dimensão emocional da investigação, com o principal interesse na pesquisa microsocial e mesossocial (mas sob influências do macrosocial) sendo o “de fazer

transparecer de forma compreensível, além das motivações individuais, as coações que pesam sobre as decisões de (...) inovar, comprometer-se, mudar, resistir ou de se revoltar” (Idem, 2010, p. 35). A investigação, sob esta orientação, se constituiu como processo construtivo-interpretativo e histórico (...) processo dialógico, onde se busca o significado que dará sentido as informações obtidas, num processo de valorização do contexto e dos sujeitos (CASSANDRE & GODOI, 2013, p. 20).

Finalmente, no *zooming interativo*, procedeu-se à análise dos dados coletados, com aporte da base teórica subsidiada pelos estudos de Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996, 2013, 2014), Vygostky (1991a, 1991b, 1996, 1997, 2011) e Etienne Wenger (1991; 2011), num esforço de manter a coerência entre a ontologia e epistemologia assumidas. A análise foi, primeiramente, temática, para preparação e ordenamento dos dados, por meio da análise de conteúdo, com o objetivo de “passar de uma abordagem concentrada na coerência própria a cada indivíduo durante a pesquisa de campo para uma abordagem transversal concentrada na coerência temática do conjunto de dados coletados” (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 123). Após preparação dos dados, procedeu-se à análise descritiva e explicativa, análises inter-relacionadas que objetivaram descrever um sistema, revelando “os vínculos entre os atores e os objetos”, destacando-os, o que permitiu uma maior compreensão das lógicas das ações, apesar das imposições (ALAMI, DESJEUX & GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 121/122).

A análise descritiva visou “mostrar quais vínculos existem entre elementos, os quais constituem elementos concretos da estrutura social subjacente que devem ser desvelados” (Idem, p. 123), pela distinção entre práticas e representações, viabilizada pela análise da prática no tempo e espaço situado, considerando-se que “toda ação em sociedade pode levar, em dada cultura, a práticas prescritas, permitidas ou proibidas” (Idem, p. 129). A análise explicativa objetivou assim a construção de um panorama onde fosse possível conhecer a inteligibilidade das práticas de docência analisadas.

A partir destas considerações, passa-se agora a apresentação e discussão dos dados obtidos através da pesquisa de campo.

CAPÍTULO 3 – PROCESSO DE PESQUISA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 CONTEXTO

Após submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética¹⁰³, procedeu-se a sua apresentação a equipe gestora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Foram indicadas quatro escolas de um dos Núcleos Regionais de Educação do Município. Optou-se por selecionar escolas onde houvesse coexistência do ensino comum com algum serviço ou programa da educação especial. Anterior à imersão em campo foi aplicado um questionário prévio¹⁰⁴ – anexo 05, por amostragem por conveniência, conforme referido no capítulo anterior. No quadro 10 apresentam-se os resultados obtidos:

QUADRO 10 - DADOS QUESTIONÁRIO PRELIMINAR – AMOSTRAGEM POR CONVENIÊNCIA

Estratégias docentes no atendimento a diversidade:	1 – Exercitar afetividade nas relações de sala de aula; 2 - Melhorar comunicação; 3 - Utilizar material diferenciado e atrativo; 4 – Avaliar de forma diferenciada; 5 - Trabalhar em equipe ou duplas, com valorização de potencialidades de cada um; 6 – Promover enriquecimento curricular; 7 - Usar tecnologias e jogos para melhor retenção de conteúdos trabalhados e como fontes geradoras de maior motivação; 8 – Utilizar o portfólio para acompanhamento do percurso escolar; 9 – Estabelecer e firmar parceria com famílias e professora da SRM; 10 – Acolher a criança na turma (sensibilização entre pares); 11 – Prover auxílio individual; 12 – Sensibilizar alunado, professores e pais sobre diferenças; 13 - Acolher e orientar os responsáveis sobre seus direitos e deveres; 14 - Pesquisar e trocar experiências entre professores para discussão de novas ideias, com o objetivo de melhorar a ação pedagógica; 15 - Colocar a criança próxima a professora, propiciando a sua integração com os demais alunos, num sistema de ajuda mútua, com apoio do professor da SRM; 16 - Promover a interação entre todos, com respeito ao ritmo de cada um; 17 – Propiciar planejamento diferenciado, considerando o tempo da criança e condições de aprendizagem; 18 – Exigir suporte do professor de apoio; 19 - Oportunizar a todos participação nas atividades escolares; 20 – Estruturar uma rotina que preveja atividades diferenciadas e uso de recursos variados; 21 – Utilizar recursos e materiais alternativos, potencializando aprendizagens.
Fatores dificultadores da inclusão, por ordem de	1) Número excessivo de crianças em sala de aula; 2) Formação docente inicial deficitária; 3) Estrutura rígida do sistema de ensino; 4) Demanda

¹⁰³ A aprovação do projeto de pesquisa por parte do Colegiado da UFPR ocorreu em novembro/2015 e o aceite do Comitê de Ética em abril/2016 – CAAE 54321216.3.0000.0102.

¹⁰⁴ O questionário foi aplicado em três escolas públicas que atendem estudantes do 1º ao 5º ano. Foram entregues 65 questionários nas secretarias das escolas, com carta convite anexa, com os respondentes aderindo à proposta por livre adesão, formando um grupo de amostragem por conveniência, houve devolução de 30 destes. Participaram 20 professoras, 05 pedagogos, 02 professores de Classe Especial e 03 diretoras.

prioridade:	de planejamento diferenciado não suprido devido falta de tempo e de conhecimento de como possibilitá-lo; 5) Formação em serviço insuficiente (em número de cursos, temáticas e em carga horária); 6) Desconhecimento da legislação e dubiedade das leis; 7) Apoios externos a escola que não contemplam a demanda; 8) Acompanhamento da EPA que não oferece apoio a prática docente; 9) Resistência a mudanças no âmbito escolar e 10) Aceitação da diferença.
Fatores facilitadores da inclusão, por ordem de prioridade:	1) Ter professor de apoio junto a todas as crianças com NEEs; 2) Aceitação da diferença; 3) orientação e apoio da professora da SRM; 4) Formação docente inicial de qualidade; 5) Formação em serviço contando com pessoas que sejam capazes de aliar a teoria e prática; 6) Capacidade de inovação dos professores; 7) Acompanhamento constante da EPA para maior apoio ao professor; 8) Planejamento diferenciado; 9) Apoios externos a escola no atendimento a estudantes com NEEs e 10) Estrutura do sistema de ensino.

Fonte: Autora, 2017.

Após aplicação e análise do questionário, foi realizado contato com a equipe do Núcleo Regional de Educação para informar sobre conteúdo e objetivos da pesquisa e solicitar permissão de divulgação da proposta para as escolas previamente indicadas pela SME. No processo de formação do GAEP foi enfatizada a possibilidade de flexibilização de horários, das datas previstas para os encontros e do tempo de duração das discussões, em respeito à dinâmica do grupo escolar. Três escolas recusaram a proposta, ainda que tenham ressaltado a pertinência da mesma. A principal razão para a recusa deu-se pelo fato de haver previsão de encontros fora do horário de trabalho, ainda que tenha sido sugerida a possibilidade de flexibilização, com sugestão de encontros nos dias de estudos das professoras, durante horário de trabalho, fato que demandaria ajuste da direção e pedagogas em relação à grade horária escolar. Todavia, devido a cursos previstos e em andamento e pela dificuldade em modificar horários por conta de situações particulares de cada instituição, manteve-se a recusa.

A criação do GAEP foi aceita na quarta escola indicada, apesar da ressalva de que os encontros sofreriam adequações de datas e horários de acordo com solicitações das participantes. Foi registrada a participação¹⁰⁵ de cinco professoras inicialmente, com uma sexta professora iniciando participação após a segunda

¹⁰⁵ Para formação do GAEP previu-se a participação de 06 a 12 professoras (máximo de 15 participantes). Critérios de participação: ter interesse na proposta, participar dos encontros nos dias e horários definidos, consentir no registro escrito das reuniões e na realização de observação participante¹⁰⁵ em sala de aula; concordar em assinar Termo de Livre Consentimento Esclarecido documentando participação na pesquisa; colocar em prática os combinados do Grupo e relatar resultados durante os encontros. Critérios de exclusão: não ter interesse no tema da pesquisa; não possuir disponibilidade para participar dos encontros e não concordar com os termos de participação.

reunião do grupo¹⁰⁶, atraída pelos debates das colegas. Houve participação importante, ainda que não contínua, da professora da SRM. A atuação desta professora, como articuladora das práticas de inclusão, trouxe dados e indicativos de discussão importantes, motivo pelo qual a mesma foi também entrevistada. Foram acompanhadas cinco turmas regulares da escola¹⁰⁷ e os estudantes matriculados na sala de recursos para dificuldades de aprendizagem. A escola contava com um total de 24 turmas regulares, destas 04 turmas de educação infantil, sendo 12 turmas por período, com mais uma turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos, no período da noite e duas salas de atendimento especializado, aqui já referidas. A escola possuía 709 estudantes matriculados, destes 98 eram da Educação Infantil, 611 do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano e 16 da EJA. Comunica-se que apesar de ter sido efetivado contato e sensibilização da direção e equipe pedagógica acerca do trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa, não houve adesão por parte da equipe gestora ao GAEP, sob alegação de sobrecarga de trabalho.

A escola foi criada em 1981, a comunidade de entorno é de classe média, o comércio é diversificado. 85% dos estudantes moram com ambos os pais, 12% com mãe e responsável - avós ou padrasto. 70% dos pais/responsáveis concluíram o Ensino Médio, 25% possuem Ensino Superior e 5% apresentam especialização, inclusive doutorado. A renda familiar de 1 a 3 salários perfaz um total de 53% famílias, de 3 a 5 salários 40% e mais de 5 salários 18%. A composição média familiar é de quatro a seis membros, 85% residem no mesmo bairro da escola, a menos de 30 minutos de distância, 85% tem casa própria, 62% se deslocam até a escola por meio próprio (a pé ou de carro) e 35% utilizam transporte escolar. A participação dos pais é constante.

¹⁰⁶ Comunica-se que os três primeiros encontros ocorreram após término do horário de trabalho do período da tarde, mas devido dificuldade em garantir a presença da totalidade de participantes, devido demandas pessoais e de trabalho, foi consensuado que os encontros seriam realizados na quinta feira, dia de estudo de três participantes, no período da manhã, com este dia, em específico, trazendo a possibilidade de participação das outras três professoras que contavam com hora atividade no final da manhã, ou seja, possuíam horários para planejamento. Outro fator considerado para mudar os horários de encontro foi o fato de que no período da tarde, na saída dos estudantes da escola, havia barulho intenso e constante, não havendo destinação de uma sala específica para as discussões, motivo pelo qual a mudança foi positiva também neste sentido. No período da manhã os encontros ocorriam na sala de estudos dos professores, garantindo participação de outras docentes nos debates, assim como um local fixo para o GAEP.

¹⁰⁷ Poderiam ser consideradas 07 turmas devido a participação ocasional da professora da SRM, todavia esta professora não teve casos de estudantes acompanhados pelo grupo, somente participou no enriquecimento das discussões.

Possui 71¹⁰⁸ profissionais lotados na unidade. Na gestão do espaço conta com vice-diretora e diretora. Na coordenação pedagógica há 04 pedagogas, duas por turno. Possui 01 coordenadora da Educação de Jovens e Adultos - EJA e uma professora desta modalidade. Informa-se que a EJA conta com profissionais que atuam em sistema de Regime Integrado de Trabalho – RIT¹⁰⁹. Na biblioteca atuam duas professoras¹¹⁰, uma destas atuando em dois turnos, uma educadora e mais 02 profissionais sob contrato de RIT. A escola possui ainda, no quadro de trabalho, 03 estagiárias, 04 docentes de turmas de Educação Infantil, 04 professoras de Educação Física, 02 docentes de Ensino Religioso, 04 de Arte, 10 corregentes e 20 regentes de turmas do 1º ao 5º ano. 10 profissionais possuem dois padrões de trabalho, atuando nos períodos da manhã e tarde. Perfaz, no âmbito aqui investigado, ou seja, anos iniciais do ensino fundamental, um total de 46 profissionais, destes 10 com dois padrões, então um total de 36 profissionais, 30 professores, duas diretoras e quatro pedagogas¹¹¹.

A escola possui laboratório de informática, um Farol do Saber¹¹² - biblioteca temática, quadra coberta, sala de múltiplo uso, um banheiro adaptado, rampas de acesso, parquinho, uma sala de recursos para dificuldades de aprendizagem e uma SRM. No que se refere à formação das professoras, 01 professora possui curso técnico de magistério, todas as demais possuem graduação na área de educação,

¹⁰⁸ Este total envolve área administrativa, inspetoria, estagiários, equipe da biblioteca, direção escolar, setor pedagógico e professores regentes da educação infantil e ensino fundamental, assim como professores corregentes e das áreas de Educação Física, Ensino Religioso e Arte. Aqui também contabilizando profissionais atuantes em sistema de Regime Integrado de Trabalho, a exemplo da EJA.

¹⁰⁹ Regime Integrado de Trabalho, ou seja, dobra de padrão no horário contrário de atuação como concursado. Professores com RIT perfazem uma carga horária de oito horas diárias, quarenta horas semanais.

¹¹⁰ As professoras lotadas na biblioteca, em geral, possuem laudo médico, estão, de forma temporária ou permanente, afastadas da função original. Há outros profissionais que também exercem a função de agentes de leitura, também sob afastamento médico da função de origem. Agente de leitura é a denominação que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba dirige aos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e Faróis.

¹¹¹ Pode-se contabilizar, perante estes números, um percentual de 19% de participação na escola, aqui considerando professores e equipe gestora. Se forem consideradas somente professoras, há participação de 23% das profissionais. Percentual pouco significativo numericamente, mas que do ponto de vista qualitativo pode ser considerado relevante, visto o GAEP prever atividades fora da rotina de trabalho instituída e incitar a discussão de problemáticas que permeiam o cotidiano escolar e que se propagam para além do grupo.

¹¹² Farol do Saber é uma das denominações para bibliotecas escolares. Estes espaços possuem uma estrutura física semelhante a um farol. Conta com acervo para pesquisa e de literatura. Possui, ainda, computadores para acesso gratuito a internet, sob agendamento prévio. Há bibliotecas escolares cujo espaço é o de uma sala ampliada, nestes locais há acervo semelhante aos Faróis, sem acesso a Internet.

cerca de 80% possui curso de Pedagogia, 85% apresentam titulação de pós-graduação, em áreas diversas, mas com preponderância em psicopedagogia e educação especial, não há professoras com titulação de mestrado ou doutorado. Do total das 30 profissionais que exerciam a docência junto ao 1º ao 5º ano, 16 – 53% - apresentava tempo superior a cinco anos de lotação na unidade escolar.

Durante realização da pesquisa, das 24 turmas diurnas, oito delas contavam com crianças 'incluídas', 05 casos de TEA, um de deficiência intelectual e dois outros de deficiência física (uma das crianças utilizava cadeira de rodas, a outra possuía mobilidade reduzida, mas com preservação de marcha). Os estudantes com TEA e o estudante com restrição de locomoção eram assistidos por professoras de apoio. Nas turmas de inclusão que não contavam com profissional de apoio previa-se redução do número de estudantes, de 01 até 05 alunos. A rotina escolar previa a organização das disciplinas em grades horárias. Há um dia por semana onde se prevê tempo para planejamento, elaboração de relatórios, preenchimento de planilhas, formulação e correção de provas e participação em cursos, dia denominado de 'permanência'. O planejamento é verificado pelas pedagogas quinzenalmente, os conteúdos são organizados por trimestre, a grade curricular é fixa, segue uma base comum. Havia, ainda, um tempo complementar denominado de hora atividade, que perfaz duas horas e trinta minutos de duração, para complementação do planejamento e atendimento a questões burocráticas, hoje inerentes à prática de docência.

3.2 PARTICIPANTES

O grupo contou com seis participantes¹¹³ contínuas e uma ocasional. A composição do grupo ficou assim definida:

- Turno manhã: 01 professora regente de sala de recursos para dificuldades de aprendizagem, 02 professoras regentes de 4º ano, 01 professora de 3º ano;

¹¹³ Quanto à composição dos GAEPs não há indicações fixas. Sugere-se que todo o colegiado participe, principalmente direção e setor pedagógico, para fortalecer a formação do grupo e o acompanhamento da dinâmica interna de funcionamento. A orientação de Daniels & Parrilla (2004) é de que haja contextualização da proposta, sem sua descaracterização. Pondera-se que o grupo formado constituiu-se como espaço de reflexão interna que promoveu ajustes práticos e emocionais as práticas de docência adotadas, independente de seu porte.

- Turno tarde: 01 professora regente de 4º ano, 01 regente de 2º ano.

Uma professora atuava como corregente¹¹⁴, nos períodos da manhã e tarde. Três professoras possuíam dois padrões, ou seja, atuavam nos turnos da manhã e tarde. Uma professora possuía um padrão de vinte horas e atuação, em horário contrário, em sistema de RIT. Duas professoras atuavam em um único período, no caso o período da manhã. A professora da SRM, participante ocasional, atendia estudantes no período da manhã e realizava orientações às equipes escolares das escolas de origem dos estudantes à tarde.

Foi decidido pelo grupo que as turmas que comporiam a amostragem no processo de acompanhamento, avaliação e aprimoramento das práticas de docência seriam as quais as participantes atuavam enquanto regentes. Informa-se que duas professoras atuavam como regentes em um período e no outro exerciam função de auxiliar, uma delas atuava como professora de Arte e a outra ministrava aulas de Ciências e atuava como corregente¹¹⁵. Uma das participantes era regente de 02 turmas de 4º ano. As participantes do GAEP apresentavam tempo de 20 a 28 anos de exercício da docência. Todas as docentes cursaram o magistério anterior à graduação. Uma professora possuía graduação em Arte, uma em Letras Português e as demais em Pedagogia. A professora da SRM apresentava menor tempo de lotação, 02 anos, possuía titulação nas áreas de Pedagogia e de Psicologia. Das participantes fixas, a participante com menor tempo de lotação na escola contava com 08 anos na unidade, duas participantes tinham tempo de 16 anos, eram as profissionais com maior tempo de casa.

Quanto à prática de docência, a professora *Beatriz*¹¹⁶ é especialista em Educação Infantil e Alfabetização, possui experiência na área de alfabetização, atuou por 17 anos em turmas de 1º ano, iniciou atendimento no 3º ano em 2016, mas devido características da turma, ainda em processo de consolidação da leitura e escrita, considerou tranquila esta transição. A professora Beatriz atuou como vice diretora por um período de 03 anos e como coordenadora da Educação de Jovens e

¹¹⁴ O atendimento em corregência ocorre quando há duas professoras em ação na sala de aula. A regente ministra os conteúdos e no processo de resolução das tarefas, regente e corregente assessoram estudantes. Reitera-se que a atuação da corregente é diversa da ação da profissional de apoio, pois o atendimento em corregência ocorre em horários previamente definidos e não se centraliza em um único estudante.

¹¹⁵ Informa-se que quem assume função de corregência ministra, nas turmas em atua em conjunto com a regente, aulas de Ciências.

¹¹⁶ Informa-se que adotaram-se nomes fictícios para as professoras, para preservar sua identidade. Procedeu-se da mesma maneira em relação aos estudantes acompanhados.

Adultos por um ano. A professora *Elisa* é especialista em Educação Inclusiva, possui experiência com o 2º ciclo, ou seja, turmas de 4º e 5º anos, há três anos atua como corregente de 3º ano, período no qual tem desenvolvido repertório no que tange ao processo de alfabetização. A professora *Rosana* é especialista em Psicopedagogia, atuou prioritariamente junto a estudantes de 4º e 5º ano e possui experiência na área de tecnologia, foi regente do Laboratório de Informática por 12 anos.

A professora *Gabriela* é especialista em Psicopedagogia, tem experiência desde o pré-escolar até o 5º ano, apresenta experiência na área de alfabetização, já atuou como professora de Arte, possui graduação nesta área, foi diretora durante 06 anos. A professora *Rebeca* é especialista em Educação Infantil, em Educação Especial e em Contação de Histórias, atuou como professora em turmas do pré-escolar ao 5º ano, atua há 02 anos na sala de recursos para dificuldades de aprendizagem. A professora *Mara* ainda não apresenta titulação de especialista, atuou prioritariamente com turmas de 4º ou 5º ano ou como professora de Arte, iniciou regência junto ao 2º ano em 2016, não apresenta experiência pregressa na área de alfabetização. A professora *Angélica* possui experiência de 04 anos na implementação das SRM quando compôs equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, atuou por três anos como responsável pela inclusão em um Núcleo Regional e atua há 02 anos como professora da SRM. Possui especialização em Educação Especial Inclusiva e em AEE.

3.3 DINÂMICA

O presente texto caracteriza as práticas de docência anteriores ao GAEP e posteriores a ele. Primeiramente intentou-se descrever as práticas para, num segundo momento, buscar sua inteligibilidade. Esclarece-se que na descrição foram privilegiados os indicadores eleitos para dupla verificação da análise das práticas de docência, ou seja, as histórias de docência das participantes e questões referentes a flexibilização curricular, analisando os indicadores práticos eleitos: currículo / conteúdos, métodos e avaliação. O critério emergente, o indicador afeto / emoção, foi avaliado no processo de busca de compreensão das relações instituídas e no movimento dinâmico de sustentação da participação na atividade, sob argumento de

que a permanência na ação depende da motivação de cada sujeito, tanto professores quanto a estudantes. Parte-se da compreensão de que o significado da ação coletiva molda a atividade e configura identidades: de aprendizes e docentes. Conforme esclarecido na metodologia, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário, o memorial descritivo para relato de experiências em relação à inclusão, a observação participante e a entrevista qualitativa¹¹⁷.

Para o *zooming in*¹¹⁸ os encontros do GAEP, o questionário, o memorial e a observação participante em sala de aula compuseram o corpus de análise central. Durante o *zooming in* foi destacada a dimensão relacional na organização do trabalho pedagógico, foi enfatizado o caráter estratégico, conjunto e negociado no planejamento, operacionalização e constante reelaboração das práticas, com investigação dos artefatos materiais e simbólicos que configuram e dão sentido particular a ação das docentes.

No *zooming out*¹¹⁹ a entrevista qualitativa trouxe dados de confrontação em relação à observação participante e aos relatos do grupo. A observação participante se constituiu, também, em instrumento privilegiado para o *zooming out*, a interação entre estudantes e professoras no ambiente de sala de aula compôs um quadro de análise que permitiu compreender a dinâmica das turmas e, por conseguinte, das práticas em uso. No *zooming out* foi privilegiada a análise das práticas em sua dimensão institucional, política. O ponto chave de análise desta dimensão pode ser traduzido na investigação dos níveis de participação possíveis de serem exercitados no grupo, o poder de agência, protagonismo e criatividade, apesar das normatizações, análise que destaca como o significado / sentido das práticas influencia na consolidação da cultura assumida pelo grupo: se uma cultura inclusiva, mas flexível ou de caráter mais tradicional, rígido, decorrente dos modelos de gestão, internos e externos, adotados.

O encadeamento de ação do GAEP seguiu, inicialmente, os seguintes passos: apresentação da proposta de pesquisa, definição da agenda e do plano de

¹¹⁷ A entrevista qualitativa foi realizada junto a diretora, vice diretora, pedagogas e junto as professoras da sala de recursos para dificuldades de aprendizagem e multifuncional na escola e junto a gestora da inclusão do Núcleo Regional de Ensino e gestoras do departamento central, a coordenadora de inclusão e a gerente de currículo.

¹¹⁸ Zooming in: olhar interno nas práticas, averiguando a lógica de ação na perspectiva dos praticantes.

¹¹⁹ Zooming out: olhar externo capaz de discernir relações no espaço e no tempo, depreendendo a dialética entre micro e macro.

trabalho do grupo¹²⁰, aplicação de questionário¹²¹ e escrita de memorial¹²². O questionário e o memorial trouxeram dados que ilustravam experiências anteriores das participantes no atendimento a diversidade. O questionário trouxe as seguintes considerações para serem refletidas pelo grupo, conforme quadro 11:

QUADRO 11 – DADOS INICIAIS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

Estratégias de atendimento a diversidade	1. Melhorar relações de afetividade na sala de aula; 2. Utilizar material diferenciado e atrativo; 3. Avaliar o percurso de aprendizagem por meio de portfólio, não tomar somente o resultado das avaliações padronizadas como parâmetro de análise; 4. Valorizar o trabalho em equipe, entre professores que atendem a turma; 5. Planejar adequações metodológicas de acordo com necessidades individuais; 6. Promover a leitura por meio do estímulo ao uso da biblioteca e hora do conto diária; 7. Firmar parcerias entre família e escola; 8. Buscar auxílio junto da professora da SRM e Sala de Recursos para dificuldades de aprendizagem; 9. Oportunizar o acolhimento de todos os estudantes em sala de aula; 10. Propiciar auxílio individual; 11. Oportunizar trabalho em duplas ou pequenos grupos; 12. Utilizar jogos e o laboratório de informática para enriquecimento das aulas; 13. Utilizar o dia de estudo como momento de troca de experiências entre profissionais.
Fatores dificultadores da inclusão, por ordem de prioridade:	1. Apoio insuficiente oferecido aos professores; 2. Entendimento de que o estudante é responsabilidade exclusiva da regente, não envolvendo demais profissionais no atendimento aos 'incluídos'; 3. Despreparo docente; 4. Falta de acessibilidade, tanto na estrutura física das escolas quanto nas atitudes da equipe escolar; 5. Preconceito; 6. Insuficiência/inadequação de materiais e recursos; 7. Burocracia excessiva para ter professor de apoio; 8. Dificuldades de comunicação entre profissionais que atendem o estudante; 9. Número excessivo de estudantes em sala de aula; 10. Resistência a mudanças.
Fatores facilitadores do processo inclusivo, por ordem de prioridade:	1. Contar com psicóloga na escola; 2. Parceria entre família/ escola; 3. Articulação da equipe no atendimento a inclusão, ação conjunta da direção, pedagogas, docentes, professor de apoio, pais e estudantes; 4. Disponibilidade e engajamento dos professores frente ao processo inclusivo (abraçar causa); 5. Professor assumir postura de pesquisador em relação a sua prática, promovendo adequações; 6. Utilizar a Sala de Recursos e a SRM como espaços de formação; 7. Ordenamentos das políticas públicas, com a ressalva de que as políticas deveriam ser revistas para alcançarem maior clareza nos seus objetivos e estratégias para garantir o que se propõe realizar; 8. Cursos de viés prático; 9. Superar a competição e posturas individualistas entre professores, articulando um trabalho parceiro; 10. Diminuir o número de estudantes em sala de aula.

Fonte: Autora, 2017.

O memorial destacou casos de aparente fracasso. Nos relatos ficou evidenciado que as vivências negativas têm impactado a prática de docência e contribuído na criação de representações negativas em relação às diferenças, notadamente em relação a casos de inclusão com estudantes com deficiência.

¹²⁰ Encontros quinzenais, com duração de uma a duas horas, com possibilidade de reorganização, se necessário.

¹²¹ O questionário aplicado foi o mesmo instrumento utilizado na amostragem por conveniência.

¹²² A proposta do memorial foi apresentar e discutir casos de sucesso/insucesso em relação à inclusão.

Insucessos dos estudantes são, de forma paralela, consideradas enquanto insucesso das professoras, as docentes expressaram, em seus discursos e atitudes, seu sofrimento pela não aprendizagem. Nos casos de sucesso relatados o enfoque recaiu sobre situações que englobavam dificuldades de aprendizagem, somente uma professora referiu sucesso na inclusão de uma criança com síndrome de down, ressaltando, todavia, que seu percurso no atendimento a criança foi solitário e que a utilização de recursos e materiais diversificados foi possibilitado por ela por meio de pesquisas/estudos, a partir do seu desejo de aprender com e sobre a criança, fator preponderante de sucesso, em seu parecer.

A professora da sala de recursos relatou avanço de um estudante oriundo de classe especial, referiu desempenho acima da média deste em relação a outros estudantes de sua turma. A professora Rosana referiu sucesso na alfabetização de uma criança com TDAH, apesar do prognóstico do DIAEE, a época, de que o mesmo não consolidaria esta habilidade devido sua condição de saúde. Os outros relatos, de fracasso ou de resultados insatisfatórios, se referiram as crianças incluídas – com diagnóstico de TEA e surdez, prevalentemente. Somente uma professora relatou insucesso no tocante a uma criança com dificuldade de aprendizagem, isto devido, em seu entendimento, a questões emocionais que decorreram em vinculação desfavorável com a aprendizagem e o grupo escolar. Esta professora reforçou que na sua percepção a questão afetiva tem impactado a aprendizagem e que este aspecto não tem sido refletido pelo grupo de professoras, motivo pelo qual crianças têm sido julgadas como aparentemente desmotivadas e/ou resistentes à aprendizagem e enviadas para atendimento psicológico.

Após aplicação e tabulação destes instrumentos iniciais e contextualizadores da proposta, foram definidas as datas de observação participante e das entrevistas. Primeiramente foi realizada a entrevista junto à direção escolar e pedagogas e, num segundo momento, junto às professoras da sala de recursos de dificuldades de aprendizagem e SRM e, posteriormente, foi agendada entrevista com a responsável pela inclusão do Núcleo Regional e gestoras/coordenadoras do DIAEE. Os dados apresentados neste texto foram coletados durante os oito meses de desenvolvimento da pesquisa no âmbito escolar. Informa-se que no ano de 2017 manteve-se contato com as professoras para acompanhar sua progressão a partir da ação do GAEP e sustentar uma relação de troca e compartilhamento de ideias e

práticas. Pode-se afirmar que foi criada uma CoP virtual, onde as trocas se efetivaram de forma não presencial, mas não menos importante.

Optou-se por apresentar os dados em duas seções, à primeira discorre sobre as práticas de docência anteriores ao GAEP e a segunda refere-se às práticas posteriores à ação do grupo. No processo de descrição procedeu-se a contextualização das diretrizes da Rede Municipal de Ensino (macro) e do espaço escolar (micro) para melhor caracterizar a prática de docência. A partir dos dados coletados através do questionário, do memorial e dos relatos de histórias de vida das participantes, foram eleitas categorias de análise, a saber: 1. Representações e discursos sobre diferenças; 2. Concepções de inclusão/cultura inclusiva; 3. Gestão escolar; 4. Comunicação interna e externa; 5. Formação versus docência; 6. Colaboração versus isolamento; 7. Normatividade versus criatividade; 8. Relações inter e intrapessoais versus níveis de participação, 9. Flexibilização curricular na prática: conteúdos, métodos e avaliação; 10. Auxílio mútuo/mediações; 11. Apoios internos e externos; 12. Integração ensino comum e educação especial; 13. Domínio, prática e comunidade; 14. Tempos, espaços, recursos e artefatos para a aprendizagem e, por fim, 15. Afetos/emoções e aprendizagem. Estas categorias foram eleitas e mantidas durante todo o percurso de investigação.

A seguir, inicia-se a descrição, para posterior discussão dos resultados obtidos.

3.3.1 Práticas de docência anteriores ao GAEP

No encontro inicial, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 06) foi proposto que as professoras expusessem problemáticas enfrentadas por elas em sala de aula, em relação ao atendimento a diversidade ou qualquer outra demanda que considerassem significativa, para que as mesmas pudessem ser discutidas no grupo. Nos relatos¹²³ as professoras levantaram os seguintes pontos, conforme no quadro 12:

¹²³ Foram apresentadas as falas das participantes, para ilustrar seus sentimentos, representações, atitudes, práticas, dúvidas e questionamentos em relação à inclusão, mas estas falas não foram identificadas. Esta opção baseou-se na preservação da identidade das participantes. As falas foram confrontadas com as práticas observadas na imersão em sala de aula e durante intercâmbio nos horários de estudo, assim como por meio das discussões empreendidas no GAEP.

QUADRO 12 - PROBLEMÁTICAS DA INCLUSÃO – INDICATIVOS INICIAIS DE REFLEXÃO

“Não é que a gente não queira incluir. Nós não sabemos como fazer a inclusão acontecer”.

“Inclusão? Que inclusão? Inclusão na escola brasileira ainda não existe”.

“O que é diferença? Não sei definir. Mas não acho correto simplesmente colocar um aluno com deficiência na sala e te deixar sem saber como deve agir para dar conta da aprendizagem dele. Isto não é inclusão. Isto é excluir sob a bandeira da inclusão. Porque incluir, para mim, é oferecer o melhor para a criança aprender, um ambiente, recursos e professores preparados. Por isso que muitos pais ainda optam pela escola especial. Eles têm um ambiente diferenciado, mais recursos e, mais importante, formação adequada para atender dignamente este público”.

“Somos cobradas a ensinar a todos. Mas nossas condições de trabalho não oferecem essa possibilidade. E quando há um aluno incluído o rendimento da turma geralmente cai”.

“A gente percebe o avanço do aluno na sala de aula. Investe em atividades diferenciadas. Daí chega o período final do trimestre e ouvimos, depois de todo um trabalho individualizado, que este aluno está abaixo do esperado para a turma em que está matriculado. É frustrante”

“O mapa curricular de cada área do conhecimento/ano cursado determina o que os estudantes devem saber e isto é cobrado. Trajetórias particulares não são consideradas. A avaliação classifica os alunos com base em critérios padronizados”

“Falta apoio e tempo para planejar e atender as necessidades de todos os alunos da turma, cada vez mais somos cobradas a cumprir funções burocráticas”

“Em geral são as próprias professoras que se apoiam, temos grupos de trabalho por ano/ciclo. Mas os grupos funcionam por período. Quando junta manhã e tarde não dá muito certo, falta unidade dentro da própria escola”

“Em geral os planejamentos são realizados pelas professoras de um mesmo ano. Mas não é incomum professoras realizarem o planejamento de forma isolada, falta integração”.

“As pedagogas tem cursos, reuniões, assessoramentos internos (na escola) e no Núcleo. Também tem de atender pais, preencher documentos, elaborar relatórios, realizar contato com médicos, psicólogos e CMAEE. Estas atividades tornam o tempo para nos auxiliar cada vez mais reduzido”

“As formações abordam os componentes curriculares, principalmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Quem ministra o curso (...) mostra algumas atividades como exemplo, mas não ensina como fazer para trabalhar os conteúdos tendo em vista ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Não ensina como fazer para superar defasagens de um ano para outro. Há uma idealização dos alunos, quem organiza os cursos parece não conhecer a realidade de sala de aula”

“Cursos na área da inclusão abordam, em geral, os tipos de deficiência. Fala-se sobre o TEA, não sobre como ensinar uma criança com autismo. Não é explicado como se estrutura uma rotina em sala de aula que ajude o aluno a se organizar melhor, não é dito como se faz para mediar às relações de conflito com colegas, como sensibilizar outros alunos e os pais sobre as diferenças. Muitos pais reclamam que quando têm alunos ‘incluídos’ a turma perde muito na aprendizagem. Não são discutidos nos cursos como e o que ensinar e como avaliar. A gente se sente perdida”

“As turmas estão sempre lotadas, nós já estamos ciente disso. Mas o pior é saber que toda turma tem um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem e que não temos recursos para proporcionar a aprendizagem de todos, porque é quase impossível oferecer atendimento individual numa turma com 30, 35 alunos”

“Problemas de comportamento tomam cada vez mais tempo da aula. E a inclusão não acontece, porque ao invés de ensinar ficamos mediando conflitos”

“As salas de aula são pequenas e devido ao número de alunos e o tamanho das carteiras fica difícil mudar a organização das mesas e trabalhar em grupos. Trabalhamos em duplas, mas com dificuldade para circular e atender individualmente”.

“Criatividade na escola? Deveria ser incentivada. Mas quando a gente faz algo diferente sempre tem alguém que julga. Se der certo, OK. Mas se der errado... Aí a culpa foi tua por tentar. Mas nem sempre o que te mandam fazer dá certo, às vezes você tem que ir a busca de algo novo, mesmo sem ter certeza do resultado.”

“As turmas próximas da quadra sofrem com o barulho constante, é quase impossível dar aula nestas condições”

“As famílias cobram, cada vez mais, seus direitos, mas esquecem dos seus deveres. Muitos alunos não trazem tarefa de casa, faltam às aulas, as agendas não vêm assinadas, não há comunicação. Esta falta de compromisso reflete na aprendizagem”

“Encaminhar alunos para a unidade de saúde está cada vez mais complicado. Não há consultas suficientes com pediatras, quem dirá com neurologistas, psiquiatras e psicólogos. A questão da agitação, desatenção e indisciplina são os principais motivos de encaminhamento. Há crianças que,

na sala de aula, acolhendo, a gente resolve o problema, mas têm outros que nós não dispomos de recursos para atender”.

“Um aluno meu iniciou o 3º ano sem saber ler e escrever. Eu e a professora da sala de recursos (para dificuldades de aprendizagem) montamos um plano de apoio para ele e investimos em atividades de alfabetização, mostramos que ele era capaz de aprender. A família dele ajudou muito. Levava no atendimento da sala de recursos, não deixava faltar aulas, levava no reforço escolar no contraturno, incentivava a leitura, ajudava na lição de casa. E esse menino aprendeu a ler e escrever, hoje está no 4º ano, escrevendo e lendo frases. Ainda não está de acordo com o nível esperado, mas vai chegar lá, tenho certeza. Mas um dia fui cobrada por isto (...). Como um aluno de 4º ano só lê e escreve frases, ele teria de estar lendo e escrevendo texto (...). Fiquei desanimada. Mas então o próprio aluno me disse algo que me fez sentir diferente. Um dia na sala de aula ele me falou: Você me olhou e me enxergou professora! Perguntei para ele: Como assim? E ele respondeu: Antes ninguém percebia que eu não sabia o que os outros sabiam, parecia que não me enxergavam ali, na sala, mas você prestou atenção em mim e me fez aprender...”

“Eu ensino, mas parece que tudo que faço não é suficiente. Não conseguir ensinar a todos me causa frustração. Sofro junto com os alunos”

“Parece que o jeito que eu falo, ele não entende. Eu mudo a forma de explicar, dou exemplos, parto de um modelo, mas não vejo mudança na aprendizagem...”

“Na faculdade te ensinam muita teoria. Daí você chega na sala de Aula e percebe que tudo que te ensinaram não vai dar conta da multiplicidade de situações que vivencia na escola. Você aprende a ser professora dando aula, enfrentando os desafios do dia a dia. Falta articulação entre teoria e prática. O estágio tem um tempo curto e as atividades desenvolvidas são apenas de observação, não te dão subsídios para exercer a docência nem atuar como pedagoga”.

“O médico ou psicóloga manda relatório ou laudo para a escola, arquivam na pasta e não discutem o documento com a gente. Quando o profissional da saúde precisa de um retorno nosso, aí somos cobradas a elaborar um relatório que englobe aspectos comportamentais e de aprendizagem. A comunicação não é uma via de mão dupla. O professor, maior interessado em conhecer e compreender o aluno, fica sem informações, isto por conta da dificuldade de comunicação que tanto acontece dentro, como fora da escola. Esta dificuldade é, sobretudo, devido à sobrecarga de trabalho. Mas é uma situação que precisa ser repensada, não dá para ser assim”.

“A comunicação na escola poderia ser melhorada. Recados em geral são dados no horário de recreio. Sabemos que o tempo na escola é restrito, mas deveria haver um tempo legítimo de trocas entre a equipe, para repasses e estudo”.

“A escola possui materiais e recursos. Mas não sabemos utilizar todos os recursos disponíveis. E estes recursos, em geral, não são em número suficiente ao porte das turmas e, para alunos em inclusão, quase não há recursos, tem rampas e um banheiro adaptado, há insuficiência de recursos pedagógicos de apoio”.

“Somos nós que criamos, muitas vezes, além, de propostas diferenciadas, materiais de apoio a aprendizagem. Mas levamos trabalho para casa, porque na escola não há tempo para dar conta de todas as demandas da turma”.

“O laudo garante direitos. Só participa de SRM se tiver laudo. Só vai para classe ou escola especial se tiver ADP. Para ter tempo de prova estendido precisa ter diagnóstico de dislexia. Para os alunos sem estes “recursos” cabe ao professor dar conta de toda e qualquer situação diferenciada em sala de aula. E como o reforço escolar ocorre cada vez mais tarde no calendário letivo e em tempo e carga horária cada vez menor, atendendo apenas de 3º e 5º anos, pelo fato destes estudantes poderem ser reprovados e impactarem o IDEB, ficamos cada vez mais sobrecarregadas”.

“Na nossa escola ainda não temos uma cultura inclusiva instituída. As dificuldades do processo criam muita resistência. Mas temos o desejo de ensinar a todos com qualidade. Nossa comunidade já foi mais unida. Hoje em dia parece haver um maior individualismo na equipe”.

“As diretoras e pedagogas fazem um esforço para estar junto à equipe. Mas cada vez mais estão distantes da escola. As exigências dos cargos têm afastado estas profissionais dos ambientes de ensino. Isto é lamentável. A gente precisa de apoio na escola e de pessoas que trabalhem em prol da construção de uma rede apoio real para alunos e professoras. Mas em geral quem fica no centro da discussão é o aluno, o que ele precisa para se igualar aos outros. Não pensam que para ensinar a gente também precisa ser apoiada”.

“O pessoal do Núcleo acompanha o processo de inclusão. De forma indireta, mas acompanha. Mas os alunos com dificuldades de aprendizagem são responsabilidade das professoras, da escola. As pedagogas do Núcleo visitam a escola periodicamente e nestes assessoramentos explicam que deve ser realizada adequação pedagógica, isto de acordo com a realidade de cada turma, que a professora regente é responsável por essa tarefa. Mostram alguns exemplos de atividades. Daí, em

geral, discute-se o nível da turma e dividem-se os alunos em fracos, medianos e fortes. A gente sabe que tem de ser feita a adequação. O problema é que em geral se enfatiza o que os alunos ainda não sabem”.

“Trabalho diferenciado todo o trimestre. Aí chega a hora das avaliações. E é uma avaliação única para todos. Sem diferenciação. Sem considerar teu trabalho, teu esforço e o esforço e dedicação do aluno. Chega a hora de entregar o parecer, com critérios padronizados. E o aluno não atende ou atende parcialmente os itens avaliados. Os pais se frustram. O aluno se desmotiva. E você se sente desamparada”.

“A direção escolar tem autonomia restrita. Não são consideradas as singularidades das comunidades. As diretrizes são gerais”.

“Planejar é um desafio. E não adianta mostrar para as professoras um ou dois exemplos de sequências didáticas e achar que a partir delas nós vamos sair produzindo sequências interdisciplinares e vamos dar conta da diversidade de sala de aula. Nós precisamos de ajuda, de orientações, de sugestões. Tinha que ter o grupo de professoras e das pedagogas elaborando o planejamento em conjunto. Porque professor não sabe tudo, a gente também é aprendiz, precisa ser apoiado”.

“Você tem um aluno incluído. Aí vem o Núcleo ou o DIAEE e traz sugestões de trabalho. Você já colocou em prática estas sugestões. A questão é que elas não têm o efeito esperado. Teria de pensar em algo diferente. Você não sabe o que fazer. Aí nota que eles têm um discurso bem construído, falam bonito sobre a inclusão, mas quando vão até tua sala mostram que, na prática, não tem ideia do que fazer com o menino”.

Fonte: Autora, 2017.

Estes relatos ilustram inquietações / problemáticas compartilhadas. Mais do que a inclusão de estudantes com deficiência, revelaram-se diversas questões que problematizam o cotidiano escolar. Na sequência apresentam-se os aspectos evidenciados nos relatos e histórias de docência das professoras:

1. Falhas na formação docente inicial e em serviço;
2. Necessidade de apoios estruturados estendidos aos estudantes e as professoras para planejamento de melhores respostas a diversidade;
3. Necessidade de trabalho de sensibilização acerca das diferenças que envolva toda a comunidade escolar, com consolidação de uma cultura inclusiva onde valores sejam escolhidos e sirvam de base de trabalho e de sustentação perante adversidades;
4. Revisão das condições de trabalho docente, tendo em vista sua relação direta com a forma como o ensino tem sido produzido;
5. A necessidade de união¹²⁴ e compartilhamento de ideais na equipe e enquanto Rede, para consecução de objetivos comuns em relação ao ensino e a inclusão, de forma específica;
6. A importância do mediador qualificado para consolidação das aprendizagens;

¹²⁴ Questionada sobre qual seria o sentido da palavra unidade, se seria de uniformização, a professora afirmou que não, que unidade significa, para ela, uma ação conjunta, a união de todas para tornar possível ensinar. E ensinar, especificamente, no contexto inclusivo.

7. Dificuldade de articulação entre ensino comum e educação especial como fator dificultador na busca de respostas a situações que demandem maior particularização do ensino;
8. O afeto das e nas relações e seu papel na manutenção/recusa das práticas de estudantes e professoras;
9. As representações da diferença e suas consequências para as práticas sociais e, em particular, para a ação / prática pedagógica;
10. A crescente burocratização dos sistemas de ensino e a dispersão do objetivo central da escola: o ensinar;
11. Exigências curriculares e a avaliação na produção do sucesso/fracasso escolar e enquanto fatores que sustentam/perpetuam a rigidez das práticas de docência;
12. As relações micro / meso / macro¹²⁵ e suas decorrências para o ensinar (local/global);
13. A importância da comunicação entre pessoas, não somente no espaço de sala de aula, mas enquanto equipe (micro) e interdepartamental (macro);
14. A tendência à homogeneização e a sustentação de padrões ideais, numa aparente recusa da diversidade;
15. Descontinuidades e possibilidades de articulação entre as áreas de saúde / educação;
16. Institucionalização versus criatividade nos fazeres cotidianos.

Perante as situações descritas, as professoras decidiram que gostariam de apresentar casos dos estudantes que desejavam que fossem acompanhados pelo grupo no segundo encontro, todos os casos que seriam acompanhados foram então apresentados numa única reunião, ao invés de um caso por encontro, conforme tinha sido sugerido pela pesquisadora. Argumentaram, para sustentar sua decisão, que no grupo poderiam ter novas estratégias para atendimento aos estudantes, melhorando sua prática em sala de aula. No segundo encontro procedeu-se a apresentação geral dos casos e foi acordado que cada caso seria retomado em separado em datas posteriores, para acompanhamento e análise da efetividade das

¹²⁵ Aqui considerando relações entre família e escola, entre pares, entre professor-aluno, entre especialistas e docentes e entre setores/departamentos da Prefeitura.

práticas planejadas e particularização das estratégias¹²⁶. Neste encontro foram consensuadas as seguintes estratégias iniciais:

1. Reforçar parcerias com famílias;
2. Mediar relações e torná-las mais afetivas, favorecendo a vinculação dos estudantes com o grupo escolar e com a aprendizagem, contribuindo para consolidar um autoconceito positivo enquanto aluno;
3. Buscar consolidar um trabalho de equipe entre professores que atendem uma mesma turma;
4. Melhorar a qualidade das mediações;
5. Aumentar tempo de atendimento em corregência¹²⁷ para estudantes com defasagem;
6. Particularizar planejamentos, por meio da flexibilização curricular;
7. Utilizar o portfólio como instrumento privilegiado na avaliação da trajetória escolar, para além das avaliações internas e externas realizadas na escola;
8. Desenvolver a autonomia;
9. Enfatizar o lúdico na aprendizagem;
10. Em casos de indisciplina, envolver os estudantes na construção ou reelaboração dos combinados de sala de aula e na resolução de situações problemáticas;
11. Acompanhar os atendimentos médicos e especializados, quando fosse o caso, mantendo intercâmbio com os profissionais responsáveis e
12. Prever atendimento no reforço escolar, priorizando estudantes com maiores defasagens, tendo em vista que não há vagas suficientes.

O movimento do GAEP foi de acompanhar e coordenar a progressão destas ações no tempo e espaço escolar, analisando, paralelamente, atendimentos especializados e da área de saúde, bem como avaliar como ocorria o

¹²⁶ Informa-se que a dinâmica do grupo obedecia a uma rotina pré-estabelecida: discutir os casos acompanhados, analisando, em paralelo, as situações ocorridas em sala de aula, acompanhar o desenrolar das atividades da comunidade escolar na organização e operacionalização do trabalho pedagógico. Desta forma, discutiam-se temas variados, com base nas categorias de análise que emergiram das primeiras análises e que se confirmaram depois como categorias permanentes para a leitura e interpretação dos dados obtidos.

¹²⁷ O atendimento em corregência ocorre quando há duas professoras em sala de aula, o objetivo da ação é oferecer, aos estudantes com defasagem, atendimento mais individualizado. A corregência é diferente da atuação do professor/profissional de apoio, este assessora individualmente o aluno incluído, busca integrá-lo a turma, mas a responsabilidade da aprendizagem é assumida somente pela regente. Profissionais de apoio, em Curitiba, atendem questões de vida diária relativas a higiene, alimentação, locomoção, comunicação, basicamente.

assessoramento interno as professoras, acompanhar apoios oferecidos e canais/fontes de comunicação entre profissionais na escola – equipe interna - e interdepartamental (entre núcleos e diferentes setores que compõem a Rede Municipal de Ensino). No processo de acompanhamento das práticas no grupo, as estratégias foram sendo discutidas e seus resultados analisados, foram propostas adequações e as novas estratégias foram sendo planejadas e articuladas, num movimento contínuo de reflexão na ação. As principais dificuldades relatadas pelas professoras na adequação das práticas de docência referiam-se ao tamanho das turmas¹²⁸ e ao elevado número de estudantes que necessitavam apoio individualizado, fatores agravados pela aparente falta de autonomia e desmotivação e pela indisciplina. Estes aspectos foram motivo recorrente de queixa das docentes, conforme documentado pelos relatos apresentados no quadro 13.

QUADRO 13 - FATORES LIMITADORES DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA

“Eu planejo as atividades, mas quando preciso trabalhar de maneira mais individual sinto dificuldade, porque os alunos te solicitam todo o tempo, temos de atender não somente quem tem dificuldades, mas também quem está apresentando uma progressão acadêmica dentro do previsto ou até acima do que é esperado. É muito difícil coordenar todas as situações que surgem na sala com tantas crianças na turma”.

“Minha turma não apresenta problemas de aprendizagem, somente três alunos, de trinta e dois, tem maior dificuldade, mas com mediação estes três dão conta dos conteúdos trabalhados. O que dificulta muito o ensino é a agitação das crianças, as conversas paralelas, o tempo perdido retomando combinados¹²⁹. Eles rendem pouco, não por falta de capacidade, mas por falta de disciplina e de motivação. O comportamento interfere demais na dinâmica da turma. Eu fico frustrada porque quero ensinar, mas parece que eles não estão dispostos a se esforçar para aprender, porque aprender dá trabalho, exige disciplina”.

“Na turma eles são tranquilos, participam das aulas, se mostram interessados. Mas o que dificulta é a falta de autonomia. Atividades mais fáceis eles resolvem sem problema. Agora, quando a atividade exige um raciocínio mais elaborado, eles exigem atenção individual. Não por que não sabem como resolver a tarefa. Acho que é por insegurança. Percebo que mesmo quem já domina os conteúdos solicita ajuda. E, neste processo, quem ainda não tem domínio do que está sendo trabalhado recebe menor atenção”.

“Faço adequação do conteúdo, explico várias vezes, mudo o jeito de oferecer as instruções para ver se o aluno compreende melhor o que terá de fazer, mas nem sempre atinjo meu objetivo, porque enquanto eu explico, ele está brincando, às vezes nem olha para mim enquanto eu falo”

“Tenho uma grande dificuldade: meu aluno ainda não escreve nem lê, mas não quer atividades com adequações, quer fazer à mesma tarefa dos outros. E daí, como fazer? Porque mesmo que eu explique que é o mesmo conteúdo, só que trabalhado de uma maneira diferente, ele se recusa a fazer. Mas eu não vejo sentido dele copiar respostas dos colegas, a cópia não ajuda a aprender o que ele deveria e que tem capacidade.”

“Os alunos da minha turma são muito agitados. Andam todo o tempo pela sala, conversam sem parar, brincam com os materiais. Acho difícil organizar a turma para dar aula, perco tempo retomando combinados, pedindo atenção para poder explicar as tarefas. Temos uma rotina estabelecida, mas nem sempre consigo segui-la. Às vezes me irrita com a situação, mas aí lembro que a maioria das crianças da turma vai completar seis anos no final do ano. Eles ainda são muito pequenos e tem de brincar, de interagir. O difícil é dar aula considerando estas necessidades que eles apresentam, porque só dar aula, sem deixar um tempo para eles se expressarem, acaba

¹²⁸ Informa-se que turmas do 1º ao 3º ano contam, em geral, com 30 alunos e do 4º e 5º ano com 35 estudantes.

¹²⁹ Combinados são as regras construídas pelas turmas para melhor convivência.

fazendo com que eles fiquem desestimulados, percebo que quando trabalho com jogos ou com a literatura eles se motivam mais".
"Na minha turma, de 30 alunos, somente 10 lêem e escrevem palavras. Eles deveriam estar lendo e escrevendo frases. Isto me preocupa. Como dou conta dos conteúdos deste ano se os conteúdos do ano passado não foram vencidos?"

Fonte: Autora, 2017.

Nos relatos acima aparece o fator autonomia como um aspecto que dificulta a particularização dos atendimentos. Apesar dos discursos sobre a necessidade de desenvolver a autonomia dos estudantes ainda constata-se vigência de planos de aula que não incitam este desenvolvimento e, pelo contrário, podem coibi-lo. Durante a observação participante foi constatado que a aula expositiva ainda é o modelo de aula mais executado. Mas ainda que a aula tivesse uma exposição do tema, havia espaço de discussão, os estudantes eram convidados a emitir opiniões, a expressar quais seriam seus conhecimentos prévios do assunto da aula, as atividades eram planejadas tendo em vista o objetivo de aprofundar o conhecimento da temática, instigar a curiosidade. O livro didático era utilizado como recurso para introdução dos temas de trabalho e era nos cadernos que ocorria a adequação dos conteúdos e metodológicas tendo em vista níveis de aprendizagem apresentados pelas turmas. Entretanto, o espaço de agência dos estudantes poderia ser considerado restrito, porquanto o tempo de discussões era limitado, devido tempo de aula. O fator tempo foi um aspecto interferente na dinâmica de aula, devido a extensão do currículo oficial utilizado. O espaço de sala de aula também, porque dificultava organizações fora do tradicional, organização em fileiras, isto por conta de um espaço pequeno para comportar o número de carteiras e cadeiras para acomodar todos os estudantes.

Apesar da intenção de problematizar os temas de aula, a resolução das tarefas era realizada em conjunto, sob tempo restrito, com alunos com melhor performance monopolizando respostas orais. Considera-se que poderia ser oferecida maior autonomia na resolução, revendo a forma de resolver questões, propondo a procura de respostas em duplas ou grupos, incentivando diferentes estratégias e possibilidades de busca de respostas as perguntas formuladas, encorajando o desenvolvimento da criatividade e instigando a manutenção da motivação necessária ao engajamento a tarefa. Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) defendeu uma educação problematizadora da realidade, que oferecesse aos estudantes a possibilidade de

testarem suas hipóteses para verificarem a validade ou inadequação das mesmas, argumentou que o professor deveria ouvir a criança e compreender o modo como elas pensam para poder mediar às discussões/situações e adequar seu planejamento de forma a, junto com o estudante, construir/reelaborar conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas. Esta é uma orientação sensata e fundamental se o objetivo assumido é o de promover uma educação que promova autonomia e o pensamento crítico, mas ainda não completamente vigente por conta da dificuldade em planejar um trabalho que englobe todos os componentes curriculares no tempo previsto de aula: 04 horas somente, sob ideal de superar o viés tradicional e a mecanização do ensino¹³⁰.

A questão da indisciplina e da aparente desmotivação perante os estudos, a partir das observações realizadas, se mostrou diretamente ligada à forma de produzir o ensino. A vinculação desfavorável com o grupo escolar e a aprendizagem e a dificuldade em aceitar regras grupais estabelecidas esteve associada a um autoconceito negativo na função de estudante e/ou de professor, ou seja, a partir de vivências repetidas de fracasso na aprendizagem, ou no ensino, professoras e estudantes tornavam-se aparentemente desmotivados, alunos avessos as regras instituídas na turma, com este comportamento podendo ser significado mais como um fator de compensação do que devido a sua inadequação enquanto aprendiz. Esta situação gerava amplo desconforto para as professoras que se viam reféns de lidar com situações muitas vezes consolidadas em anos anteriores e que se agravavam com o tempo, criando demandas cujos recursos disponíveis e estratégias planejadas nem sempre davam conta de resolver de forma satisfatória. Estas situações geravam perdas para a turma como um todo, pois demandavam tempo de resolução que diminuía ainda mais o tempo de aula.

Para desmistificar estas questões, foi discutido no GAEP, num primeiro momento, o que seria um 'comportamento adequado'. Após esta problematização as professoras foram trazendo estratégias que utilizavam, no decorrer de suas carreiras, para enfrentar desafios em sala de aula no que se referia a mediação de situações de indisciplina e aparente desmotivação. Conversas paralelas em sala de aula foram descaracterizadas como indisciplina. Assumiu-se que a interação entre

¹³⁰ Aqui novamente reiteramos que o tradicionalismo e a mecanização do ensino não são características exclusivas dos brasileiros. Esta maneira de produzir o ensino é problemática enfrentada em diferentes realidades.

alunos é importante para a aprendizagem e que seu intercâmbio pode ser mediado e contribuir na discussão das temáticas exploradas. A desmotivação também foi problematizada e foi consensuado que o aparente desinteresse em aprender estava, a priori, ligado a frequentes insucessos na função de aprendiz, assim como decorrente de metodologias que não atendiam a necessidades contextuais do aluno, situações que necessitavam ser pensadas e estratégias adotadas para seu solucionamento. Quanto ao autoconceito desfavorável enquanto docentes, foi ajuizado necessidade de apoio prático e emocional as professoras para superação de situações problemáticas persistentes, para evitar a desmotivação e o uso de práticas inadequadas a resolução das situações enfrentadas, sob pena de agravá-las e reforçar o fracasso escolar.

Os casos de indisciplina acompanhados pelo GAEP não apresentavam gravidade, mas o fato de haver uma frequência nestes comportamentos “inadequados” gerava perda do tempo de aula e impacto nas tentativas de personalização do ensino, pelo fato de demandar mediação diferenciada. A agitação e fala excessiva, em relação a Daniel e a criação de situações fantasiosas e constrangedoras e a aparente resistência a aprendizagem e ao intercâmbio entre pares, referente a João, compunham uma preocupação real e necessitavam intervenção prática. Estes casos foram acompanhados, procedeu-se ao intercâmbio com as famílias, foram consensuados combinados entre família/escola e, junto aos estudantes, procedeu-se a decisão de colocá-los como ajudantes, numa tentativa de modificar a maneira como os colegas se relacionavam com eles e os percebiam na dinâmica da turma. Esta estratégia foi proveitosa junto a Daniel, João não aderiu à proposta. Anterior ao GAEP, as estratégias direcionadas a estes estudantes englobavam correção, orientações individuais dirigidas aos alunos e intercâmbio com suas famílias. Neste ponto destaca-se o fator relacional como fator essencial na produção do ensino. As relações entre equipe de trabalho externo (intersectorial) e interna (escola), assim como no âmbito de sala de aula, trazem consequências para a prática de docência e produzem sentidos e afetos que tem decorrências diretas e indiretas sobre a organização do trabalho pedagógico.

A dificuldade em colocar em prática a particularização dos planejamentos em sala de aula se constituiu em outro aspecto abordado com constância no GAEP. Não por falta de engajamento das docentes na implementação das estratégias

consensuadas, mas devido ao porte das turmas e a situações particulares vivenciadas. Houve, durante processo de observação participante, inserção de conteúdos ou temáticas fora do previsto no planejamento. Foi solicitada inserção da temática “exploração infantil” nos planos de aula. Exigiu-se produção de material sobre este tema para exposição na escola, visando sua difusão na comunidade. Não desconsideramos a relevância da temática, mas questionamos a forma de conduzi-la. As professoras consideraram que poderiam ser previstos, no início do ano letivo, temas para serem abordados no decorrer do ano. Esta antecipação daria tempo de planejar sua ação de forma a introduzir estas temáticas de uma maneira a não produzir quebras no planejamento. As docentes consideraram que estas “inserções” causam rupturas e fortalecem fragmentações.

Esclarece-se que não é defendido um planejamento fechado. Propomo-nos a discutir a imposição de temáticas sem a participação efetiva das docentes nas decisões e a maneira de conduzir estas ‘inserções’ no ambiente de sala de aula. As participantes enfatizaram que em geral as temáticas extras surgem atreladas a atividades previamente definidas onde o professor atua como mero executor, sem espaço de protagonismo, sem poder exercer sua criatividade e adequar a tarefa perante necessidades e curiosidades de sua turma. Há inserção de temáticas que, inclusive, possuem roteiro fechado de tarefas a serem executadas, como desenho, para estudantes do 1º ciclo, e produção textual, para o 2º ciclo. Este fato é agravado por conta de que o tempo escolar, na divisão entre áreas do conhecimento, mostra-se restrito, conforme aqui já referido, sendo que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática em geral detêm maior tempo de ensino, devido defasagens detectadas de um ano para o outro.

A queixa sobre o número excessivo de conteúdos por ano/área de conhecimento foi fator de discussão no grupo. Mesmo que sob uma proposta que se pretenda inter ou até multidisciplinar é difícil, de acordo com as professoras, dar conta de todos os conteúdos que fazem parte do mapa curricular adotado pela RME. Este aspecto foi corroborado durante observação participante onde foi constatado que apesar dos estudantes estarem matriculados num determinado ano, possuíam defasagem em relação a conteúdos prévios, fato que obrigava as professoras a retomarem conteúdos do ano anterior para, após este trabalho de resgate de conteúdos ainda não internalizados, abordar conteúdos do ano cursado. Esta

necessidade de resgate curricular onerava tempo de aula e, se não houvesse adequação dos conteúdos – sequenciando-os e graduando sua complexidade, poderia se promovido o nivelamento do ensino para baixo, pela ênfase nas dificuldades, no que ainda não era dominado por grupos de alunos da turma.

Por meio da observação realizada durante horário de permanência das professoras, comprovou-se que esta era uma dificuldade geral. No processo de particularização dos planejamentos a flexibilização curricular ocorria a partir das relações instituídas entre professoras que atuavam junto a turmas do mesmo ano/ciclo. No dia de estudo as professoras se reuniam e elaboravam seu planejamento trocando ideias e modelos de atividades, compartilhavam resultados, comentavam sobre o uso de materiais e recursos utilizados, teciam considerações sobre problemas enfrentados na sala de aula. O acompanhamento das pedagogas restringia-se a verificação dos planejamentos. Durante esta verificação, ocorria indicação de aspectos a serem melhorados e se ofereciam sugestões de encaminhamentos para atender a objetivos específicos. As trocas entre docentes e pedagogas ocorriam de maneira mais frequente em situações de indisciplina – quando o fator comportamental interferia na dinâmica da turma de forma significativa, ou quando havia casos de dificuldades de aprendizagem ou de inclusão que depreendessem encaminhamentos especializados ou sinalizavam necessidade de reordenamentos, demandando intervenção do Núcleo ou DIAEE.

As professoras estabeleciam contatos com as famílias somente sob supervisão direta das pedagogas, sob agendamento prévio. Estes agendamentos dependiam dos compromissos das pedagogas, observou-se necessidade de reagendamentos devido a convocações para cursos ou reuniões. A motivação dos encontros entre família e escola se pautavam, prioritariamente, na queixa de indisciplina ou não aprendizagem. Famílias cujos filhos não apresentassem tais queixas eram, em geral, atendidas nas reuniões de entrega de pareceres¹³¹, encontros que ocorriam no final de cada trimestre. Um dos fatores de preocupação na gestão do tempo, espaços, recursos e profissionais, no ambiente escolar, se referiu ao crescente “distanciamento” das questões pedagógicas verificado na atualidade devido burocratização dos espaços de ensino, distanciamento que

¹³¹ Os pareceres são documentos emitidos pela equipe escolar que objetivam oferecer aos pais e/ou responsáveis um panorama geral acerca da aprendizagem do(a) filho(a). O parecer é descritivo e é organizado por critérios de avaliação, tendo em vista os conteúdos trabalhados de acordo com cada ano/série escolar, com base na grade curricular.

também inquietava a equipe gestora. Este distanciamento gera novas demandas, com a direção escolar e pedagogas assumindo papel cada vez mais burocrático na condução dos processos de ensino, o que decorre na diminuição de apoios internos aos professores. Os professores também têm sua função remodelada, cada vez mais são cobrados a registrar o trabalho desenvolvido em forma de protocolos, fichas e planilhas de acompanhamento.

Estas situações geram sobrecarga e se traduzem na precarização do ensino oferecido. Na percepção das professoras o que ocorre é que “cada vez mais, aqui na escola, cada um executa suas tarefas, mas sem articulação enquanto equipe”, “precisamos de um maior apoio para desenvolver com competência nossas atividades”, “a organização é necessária. Mas o que é essencial é a gente atuar como uma equipe coesa, coordenada, porque não adianta ter uma organização ‘perfeita’ prevista e documentada pelo Projeto Político Pedagógico e, na prática, a escola não ter direcionamento, a ação não ter norte”, “a escola vem perdendo seu senso de comunidade, isto precisa ser resgatado com urgência”. Estas falas ilustram posicionamentos que revelam a importância de atuação em rede, a relevância de o grupo perceber-se enquanto comunidade para gerir uma ação coordenada de forma a atingir metas comuns, com a articulação e engajamento entre membros da comunidade escolar sendo percebidos e significados como fundamentais para cumprir o objetivo de prover ensino de qualidade.

Por meio das discussões no grupo, considerou-se que o distanciamento, no ambiente escolar, não ocorre somente por conta das funções exercidas, também ocorre entre pessoas, circunstância que dificulta uma articulação de equipe, pelo fato de segmentar as práticas de acordo com compreensões, representações e ações adotadas a partir destas. Esta situação é um agravante na consolidação de uma cultura inclusiva, porquanto incluir depreende uma ação coletiva, coordenada e de viés colaborativo, ou seja, uma ação planejada em rede onde todos estejam integrados e engajados as metas propostas pelo grupo, sob objetivo de se incorporar os princípios e valores nas políticas, conceitos e práticas assumidos, conformes aos ideais sustentados pela comunidade escolar, de maneira conjunta, negociada e vinculada. Neste ponto se destaca a importância da gestão escolar e da coordenação pedagógica na condução dos processos de ensino e, especificamente, da inclusão. Um processo de gestão democrático, que possibilite exercer o

protagonismo e a criatividade dos professores, favorece situações de troca e compartilhamento de ideias e práticas onde o significado negociado da ação pode ser mediado de maneira a conduzir a uma visão coletiva, colaborativa e co-responsável de busca de respostas mais adequadas à diversidade, fortalecendo potenciais detectados e descobrindo novas habilidades pela conjugação de esforços. Por outro lado, gestão e coordenação rígida, inflexível, reduzem o protagonismo e 'engessam' a ação docente ao se assumir a institucionalização como norma, definindo os professores enquanto meros executores de uma ação pedagógica despida de sentido, porque é reduzida a um fazer mecânico e descontextualizado.

O distanciamento entre profissionais no campo educativo ocasiona, entre outras problemáticas, uma dificuldade de comunicação entre a equipe, que decorre em perdas no processo de articulação de um trabalho em rede. Estas dificuldades comunicacionais foram percebidas tanto em âmbito interno quanto externo. Durante processo de investigação foram constatadas falhas internas de comunicação no intercâmbio entre a equipe escolar. Apurou-se que os repasses gerais e sobre os estudantes apresentavam descontinuidades, nem sempre o que era informado ao setor pedagógico era redirecionado aos professores. Os registros sobre cada estudante eram, em geral, realizados nas pastas individuais. Estas pastas eram guardadas na sala das pedagogas e acessadas durante reuniões com pais ou encontros intersetoriais, ainda que se fossem documentos de acesso livre as docentes, geralmente eram utilizadas somente nos conselhos de classe para consulta e registro. Contudo, mesmo nestes momentos, a conduta se restringia a registrar a pauta da reunião e as decisões a partir delas, mais do que analisar, de forma criteriosa, seu conteúdo. As pedagogas assumiam a função de registrar e documentar a trajetória escolar dos estudantes, mas devido à dinâmica da escola, não era incomum que a informação fosse registrada, mas não fosse discutida com o professor, conforme já referido. Ocorria também que a informação era repassada verbalmente, sem que se registrasse este repasse. Nestes casos, a informação por vezes se "perdia", devido informalidade e inadequação do momento em que era fornecida.

As professoras referiram que, por exemplo, resultados de ADP eram repassados de forma imediata quando havia sugestão de uma escolarização

diferenciada, como classe ou escola especial e que nos demais casos, sugestão de apoio pedagógico na própria escola, sala de recursos ou pedagogia especializada, a informação demorava maior tempo para ser repassada ao professor. Comumente, quem comparecia as devolutivas era o pedagogo, não o professor, a não ser que a data coincidissem com o dia de permanência e que não houvesse atividade anterior agendada. O contato externo era realizado via email, telefone ou ofício, sob responsabilidade de repasse das secretárias, com o seu conteúdo sendo redirecionado a direção e/ou as pedagogas, conforme conteúdo da comunicação, para repasse posterior ao professor se fosse necessário. Entretanto, este repasse nem sempre ocorria de forma efetiva. Repasses de informativos gerais eram realizados durante reuniões pedagógicas previstas em calendário ou durante recreio, momento considerado inadequado pelas professoras, haja vista que muitas docentes nem sempre participavam do mesmo, por razões pessoais ou em decorrência de demandas de sala de aula. E, quando participavam, devido barulho externo e tempo reduzido, as informações não eram devidamente discutidas e compreendidas, o que causava descontentamento e, algumas vezes, conflitos.

Emails ou ofícios eram repassados a equipe por meio de livro aviso, onde as docentes deveriam ler e assinar sua ciência das informações fornecidas. Esta maneira de publicizar informações trazia complicadores. Devido à dinâmica do dia a dia observou-se tendência das docentes assinarem o livro aviso e deixarem para depois a leitura dos documentos. A partir desta conduta, a informação ou não era assimilada de forma adequada ou a era de forma parcial e até equivocadamente. Isto se considerando que a interpretação dos receptores acerca das solicitações e/ou informações interfere na sua compreensão e conduz a construção de sentidos particulares a partir do que é informado/enunciado. Quando a informação era considerada “relevante” era organizada pela direção outra forma de repasse, onde as inspetoras passavam de sala em sala para a leitura e assinatura de ciência da mesma. Mas também este momento não se mostrou adequado, pois na sala de aula a atenção voltava-se aos estudantes, estas interrupções não eram bem vindas e decorriam numa leitura aligeirada que podia causar compreensões equivocadas ou entendimentos parciais.

Relatórios enviados pela equipe escolar, assim como planilhas e atas, também apresentavam falhas de recepção e interpretação. As diretoras e

pedagogas reclamaram de empregar um tempo significativo preenchendo planilhas. Planilhas cujos dados eram levantados, mas depois não eram discutidos. Geralmente não era oferecida uma justificativa da função destes levantamentos. As diretoras e pedagogas argumentaram que não há porque levantar dados estatísticos se não for com o objetivo de proporcionar uma leitura qualitativa dos mesmos, promovendo um processo dialógico que auxilie na melhoria da qualidade do ensino. Afirmaram ainda que deveria ser realizada uma leitura coletiva e aprofundada dos dados da inclusão, num movimento que englobasse todos os profissionais da educação. Informaram que se publicizam números acerca de estudantes incluídos, mas não se debate sobre quantos destes alunos possuem profissional de apoio, quais recursos são utilizados para seu ensino, quais estratégias tiveram sucesso na inclusão, quais são os problemas comuns e tantos outros pontos que poderiam contribuir para problematizar situações corriqueiras e desafiadoras e contribuir para a sua solução.

No que se refere à comunicação entre equipe escolar e especialistas e profissionais da área de saúde apurou-se contato restrito. Em relação a especialistas, há previsão de dois encontros anuais entre profissionais do CMAEE e equipe escolar, uma ida ao CMAEE e outra visita das pedagogas especializadas à escola. Apesar de serem somente dois encontros no ano, à equipe escolar preza as orientações e o trabalho das pedagogas especializadas, reeducadoras visuais e auditivas junto aos estudantes. Nestes encontros as equipes trocam relatórios e discutem estratégias de enfrentamento as problemáticas verificadas, discutem a evolução acadêmica do estudante, consensuam ações parceiras. Casos mais complexos podem ser discutidos a qualquer momento, sob agendamento de estudo de caso entre equipes. Assim, há previsão de dois encontros anuais, mas há possibilidade de manter contato presencial por meio de estudo de caso e possibilidade de diálogo por telefone e email, sendo que estes meios são utilizados com frequência no processo de parceria estabelecido. O impacto desta parceria se traduz numa maior segurança das professoras na abordagem das dificuldades e transtornos de aprendizagem, no uso de técnicas dirigidas a defasagens específicas e na consolidação de uma rede de apoio a alunos e docentes. A parceria se traduz assim num apoio estruturado a prática em sala de aula.

Referente à ADP, a valorizam como instrumento de adequação do ensino, significam este documento como uma síntese de habilidades e dificuldades dos estudantes que guia o seu olhar para necessidades pontuais. Apesar de reconhecerem que há pontos mais técnicos da redação do relatório que não compreendem, consideram a avaliação como uma ferramenta que auxilia a prática pelo fato deste documento conter orientações¹³² para a sala de aula. Enfatizaram que a ADP re-direciona a prática de docência, ainda que por vezes não concordem com os resultados obtidos. A crítica a ADP se esboça na compreensão de que muitas vezes este recurso vem somente a comprovar o que já sabiam a partir da avaliação processual que adotam em âmbito interno, ou seja, referenda a percepção da defasagem em uma ou mais áreas, mas não soluciona como promover à diferenciação pedagógica necessária a aprendizagem de estudantes com comportamentos e desempenhos significativamente diferenciados da maioria.

Frente a desempenhos onde se observa maior prejuízo acadêmico e comportamental, entendem a ADP como uma possibilidade de uma nova escolarização que dê conta de tais singularidades. No grupo este ponto foi discutido e as professoras argumentaram que a partir de um resultado que refuta sua representação sobre o estudante, elas realizam a reestruturação do Plano de Apoio Pedagógico Individual, buscando alternativas de atendimento, mas que nem sempre atingem seu objetivo de ensinar a todos com a mesma excelência, fato que as angustia. Argumentaram que um professor especializado poderia dar conta de situações mais desafiadoras com maior assertividade, considerando-se aqui também o fato de que turmas de classe e escola especial têm um número reduzido de alunos, de 07 até 13 para classe, comumente de 03 até 07 para escola especial. Há assim uma labilidade de sentimentos em relação à avaliação, mas em cômputo geral a ADP é compreendida como um recurso auxiliar do processo de ensino.

Quanto à comunicação entre área educacional e de saúde, psicólogos e fonoaudiólogos se mostraram profissionais mais acessíveis aos contatos e solicitações da equipe escolar. Estes profissionais em geral ofereciam retorno às indagações da equipe escolar por meio de relatórios, mas vem sendo crescente a sua participação em reuniões multiprofissionais. Todavia, a linguagem técnica dos relatórios e os discursos destes profissionais nem sempre são compreendidos, há

¹³² As avaliações têm, em anexo, um documento que contém sugestões/orientações práticas para trabalho com aspectos em defasagem.

ainda dificuldades a serem superadas para uma parceria mais efetiva. Médicos, em geral, enviam pela família relatórios sucintos sobre questões que poderiam ser interferentes na aprendizagem. Mas na maioria dos casos, comunicam somente o CID, isto se houver concordância da família de divulgação desta informação.

Em contrapartida, tem sido cada vez mais comum haver, por parte de neurologistas e psiquiatras, marcadamente, solicitação de avaliação diagnóstica ou sugestão de algum serviço ou programa de apoio, em geral escola ou classe especial. Assim, aparentemente não somente os professores se apropriam de um discurso médico, como os médicos vêm também se apropriando de decisões pedagógicas, fato preocupante. Raramente médicos estabelecem contato telefônico, são raríssimos os relatos de encontros entre equipe escolar e equipe médica e, quando ocorrem, são as profissionais da escola que se deslocam até os consultórios. Tais encontros são fruto da insistência e militância de familiares e professoras, principalmente em casos onde se observam questões emocionais e comportamentais envolvidas.

Apesar da dificuldade em estabelecer contato com área médica e da saúde, quando houve retorno este foi positivo, informações puderam ser aproveitadas em benefício dos estudantes, tanto no que se referia ao planejamento de situações de aprendizagem onde fossem consideradas características singulares, quanto no que tangia a previsão de recursos e apoios necessários à aprendizagem tendo em vista perfil e ritmos singulares. O que ficou evidente é que a desarticulação entre profissionais trouxe e traz decorrências negativas aos estudantes. Se houvesse uma articulação em rede entre profissionais, com comunicação efetiva entre os mesmos, os diferentes olhares e a conjugação de esforços poderia ser produtiva e causar um impacto positivo no ensino. Critica-se a fragmentação do ensino, mas a fragmentação das práticas sociais de apoio ao estudante são, igualmente, nocivas. As professoras resumem suas necessidades neste breve discurso

Não adianta o médico mandar o CID. Não quero saber se é um transtorno ou uma síndrome que o estudante tem. Eu quero é saber se ele pode me explicar no que ele tem prejuízo e que pode afetar sua aprendizagem. Se ele pode olhar para o meu trabalho e me orientar sobre aspectos que eu posso adequar para ajudar esta criança a aprender. Não quero palestra sobre TDAH e autismo, quero compreender essas condições do meu ponto de vista, o pedagógico. (GAEP, 2016, s/p).

Esboça-se assim a urgência de haver maior articulação entre áreas/campos, para que práticas diferentes, mas complementares, possam ser coordenadas de forma a contemplar necessidades singulares. O intercâmbio entre equipe de professoras da escola e professoras da sala de recursos para dificuldades de aprendizagem e SRM foi conduzido de maneira contínua, os momentos de encontro ocorreram durante os momentos de estudo, mas também na informalidade do intervalo, sendo comum se observar a troca entre professoras mesmo em seu momento de descanso. Reitera-se, entretanto, que as trocas foram articuladas pelas próprias docentes, em decorrência de situações vivenciadas em sala de aula. As professoras relataram que momentos de troca de experiência não tem sido o foco das reuniões pedagógicas.

Nas reuniões são discutidas questões referentes ao currículo e a avaliação bem como são repassados informes gerais sobre eventos e ações da RME. No que tangia ao currículo, os conteúdos do trimestre eram organizados numa sequência para cada ano/ciclo. Metodologias e recursos/materiais não eram discutidos no grupo maior. Quanto à avaliação, durante encontros do grupo maior era elaborada a avaliação padronizada interna da unidade escolar, pelo conjunto de professoras de cada ano – do 1º ao 5º, sendo prática comum dividir responsabilidades entre profissionais: grupo da manhã formula avaliação de Língua Portuguesa e Ciências, da tarde elabora avaliação de Matemática, História e Geografia, depois as pedagogas procedem aos acertos finais para aplicação das provas junto a todas as turmas. Reuniões têm, neste sentido, espaço quase nulo de discussão no grupo, abordam prioritariamente questões burocráticas, mecanizam a ação pedagógica ao fragmentar tarefas e, desta forma, favorecem uma aparente desarticulação da ação.

A professora Angélica se posicionou para questionar esta forma de conduzir a organização do trabalho pedagógico, explicitou seu desejo de contribuir para a inclusão na escola onde atua, apesar de perceber resistências e de não haver espaço de discussão interna. Constatou-se que seu trabalho é sub-representado e subaproveitado, somente quem tem estudantes atendidos na SRM mantém maior contato com esta docente, as demais professoras mantêm distanciamento. A exceção das professoras participantes do GAEP, que aparentemente tem conjugado esforços para manter um intercâmbio mais efetivo tendo em vista as necessidades de suas turmas, há diversas profissionais que desconhecem o trabalho desenvolvido

na SRM. Se for considerado que esta sala está instalada no ambiente da escola e que as professoras detêm conhecimento insuficiente de sua função e potencial, pode-se documentar a desarticulação entre ensino comum e educação especial.

Aparentemente a relação passa a existir somente quando a professora regente recebe matrícula de estudante em inclusão. Este fato é inadmissível, pois se o objetivo é construir coletivamente uma postura inclusiva enquanto Rede, todos os profissionais deveriam ter conhecimento dos serviços e programas da educação especial e, mais do que isso, ter contato com os profissionais desta modalidade para intercâmbio e troca de experiências, para criação de estratégias coletivas de atendimento a diversidade. Conforme as Diretrizes explicitam é essencial criar uma rede de apoio e articular o trabalho docente de forma a construir um modelo colaborativo que culmine numa ação mais concorde ao atendimento das NEEs e de toda e qualquer demanda diferenciada apresentada pelo alunado.

A comunicação em sala de aula se mostrou mais efetiva, mas ainda se observando necessidade de melhoria no que se referia à qualidade das instruções fornecidas. A agenda mostrou-se instrumento importante de intercâmbio entre regente e pais/responsáveis, a exceção de raras famílias que não acessavam esta ferramenta comunicativa. Na comunicação dos enunciados das atividades (alguns mais longos, dispersivos, com linguagem rebuscada, repetições), observou-se dificuldade na recepção das informações. Esta inadequação referia-se, em geral, ao uso da linguagem – falada e escrita, referia-se assim a forma de apresentação da informação/instrução. A dificuldade na recepção das informações trouxe prejuízo ao desempenho dos estudantes, pois em muitas ocasiões os estudantes não sabiam dizer/explicar o que deveriam fazer, isto a partir das explicações lidas e faladas, isto principalmente em relação a avaliações padronizadas, que destoavam das instruções cotidianamente trabalhadas em sala de aula.

Explico e ele não entende. Daí eu peço para um colega explicar e ele o faz de uma maneira mais simples, aí o aluno me olha e diz: Ah, era isso que você queria que eu fizesse? Estou cada vez mais valorizando o trabalho em duplas e em grupo. A comunicação entre as crianças parece ser mais eficaz.

Os livros têm enunciados muito longos. A gente termina de ler e nem a gente sabe o que estava pedindo no início. Tem de rever isso. Dar uma ordem por vez ou escrever de uma forma mais clara.

Nas avaliações da RME se apresentam os enunciados de forma totalmente diferente da trabalhada usualmente em sala de aula. Daí o aluno não acerta a questão. E são penalizados estudantes e professoras pelos resultados

obtidos. Quem formula estas avaliações entende que esta forma de aferir resultados dá conta de fornecer um 'retrato' fiel do percurso de aprendizagem dos alunos. As avaliações não detêm esse poder. Deveriam rever essa forma de conduzir a avaliação.

Procuro elaborar atividades com enunciados claros. Mas escrever é muito mais difícil do que falar. É um exercício constante nosso. Mas eu peço para os alunos lerem o enunciado e depois me dizerem o que entenderam dele. Esta estratégia ajuda a verificar dúvidas e me ajuda a escrever melhor. É um caminho de mão dupla, o aluno aprende e eu também. (GAEP, 2016, s/p).

Neste momento pôde-se notar o *habitus professoral* em ação. As falas e práticas das professoras ilustram o que Silva (2011), defendeu: o fato de que é na sala de aula, na relação com os estudantes, que o professor exerce, verdadeiramente, seu ofício e, neste movimento dialético e dialógico, constitui um repertório que lhe oferece melhores bases de atuação para atender os estudantes, a partir de suas necessidades, enunciadas pelos próprios alunos, ou presumidas, durante interações. A falta de intercâmbio entre profissionais não acarretou somente perdas comunicacionais, outra decorrência observada foi o fortalecimento de práticas individualistas, fator que dificulta à assunção de uma postura de colaboração que é essencial para a reforma escolar que a inclusão incita. Durante permanência não era raro observar professoras realizarem o planejamento de forma isolada. Algumas traziam o planejamento de casa, somente corrigiam cadernos e avaliações e redigiam relatórios nestes momentos. As tentativas de empreender planejamentos conjuntos era de iniciativa de algumas docentes que pareciam ter maior vinculação enquanto grupo, verificou-se que professoras que atuavam há um maior tempo na função exercida, melhoravam relações e articulavam um trabalho de equipe mais fortalecido e engajado, desenvolvendo melhores esquemas interacionais e comunicacionais, fato que enriquecia a prática.

Mas há outros aspectos que tornam as práticas de docência menos efetivas. Um deles é baseado nas concepções de inclusão assumidas pelas gestoras e docentes. As representações da diferença e inclusão assumidas pelas profissionais configuram significados que impactam, direta ou indiretamente, o ensino ofertado. O quadro 14 ilustra estas representações e os sentidos atribuídos ao ato de incluir.

QUADRO 14 - REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS / INCLUSÃO

<p>“A propaganda da inclusão é muito bonita. Acompanhamento individual para todas as crianças, não há falta de materiais, estudantes sempre evoluindo, há profissionais de apoio para todos. A proposta no papel é efetiva. Mas na prática o que é dito não acontece. A equipe escolar enfrenta muitas dificuldades. Há necessidade de um maior apoio para a escola. Inclusão ainda não existe. Há cada vez mais casos de inclusão, a equipe da SME não está dando conta, são poucas profissionais para</p>

irem às escolas e acompanhar o que acontece. Deveria ter uma equipe maior de assessoramento para atender as necessidades da escola, in loco. Os assessoramentos do Núcleo, DIAEE e CMAEEs são muito espaçados. Estes assessoramentos contribuem no trabalho da gente, mas acontecem com uma frequência insuficiente. Mas o principal problema da inclusão tem sido conseguir professor de apoio e manter este profissional no quadro da escola. Primeiro porque falta pessoal com disponibilidade para atender crianças com deficiência, principalmente casos de autismo. Depois porque não é exigida formação específica para atuação, este professor também não sabe o que fazer para alfabetizar a criança. E, para agravar ainda mais a situação, os cursos para formação em serviço acontecem no horário de aula, tiram todas as professoras de apoio em um mesmo dia e ‘descobrem’ a escola. Já sugerimos que os cursos para quem tem o desejo de atuar como professora de apoio aconteçam no início do ano letivo ou em hora extra a noite (fora do horário da escola), mas não tivemos nenhum retorno”.

“A inclusão que está acontecendo é mérito das equipes escolares. São as professoras que, na sala de aula, diante dos desafios, vão aprendendo e entendendo melhor o que é e como ‘incluir’. Não deixamos de reconhecer a importância dos assessoramentos, nem desconsideramos a necessidade de ter acompanhamento externo do processo que respalde a equipe escolar, mas precisamos de um apoio maior. Porque é no dia a dia que a inclusão acontece, é na sala de aula que a gente aprende como atender estas crianças”.

“A inclusão, nas atuais condições das escolas, é uma impossibilidade, uma mentira contada aos pais de alunos e a sociedade, pura enganação”.

“Eu tento ser uma professora inclusiva, mas acho que não detenho conhecimentos suficientes sobre a deficiência para poder me considerar desta forma”.

“Eu acredito na inclusão. Mas a inclusão ainda não acontece nas escolas. A gente tem melhorado o atendimento, mas ainda não atinge a todos. O maior desafio são as crianças com autismo. Mas também preocupa outras situações... Crianças com paralisia cerebral que precisam de um apoio mais especializado, crianças cegas, surdas... Não conhecemos braille, não dominamos a língua de sinais. Nós não temos ideia de como dar aulas e utilizar materiais e recursos específicos para estas condições. E tem ainda as crianças com dificuldade de aprendizagem. Estas são a maioria. O fato é que toda criança que precisa de um apoio mais estruturado para aprender, a gente acaba tendo mais dificuldade em ensinar. Porque não temos recursos suficientes na escola”.

Fonte: Autora, 2017.

As funções exercidas congregam, assim, olhares diferenciados a questão inclusiva. Comprovou-se que os diferentes posicionamentos perante as situações vivenciadas eram influenciadas tanto pela posição ocupada quanto pelas exigências da função, bem como sofria influências do significado atribuído pelo praticante a sua ação em relação à inclusão e a sua concepção de sujeito e ensino. De acordo com a posição e função exercida era realizada uma “leitura” da inclusão, com estas concepções e representações construídas, no individual e no grupo, interferindo nas múltiplas formas de se conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Observaram-se resistências, mas também se percebeu o desejo de superar obstáculos e proporcionar, a todos os estudantes, aprendizagem. Constatou-se que a insuficiência de recursos materiais e humanos foi um ponto problemático. Os discursos e intercorrências na prática sobre profissionais de apoio se traduziram em uma problemática a parte.

No Brasil ainda não existe legislação específica sobre a função do profissional de apoio. A multiplicidade de terminologias pode ser considerada um ilustrativo desta situação: professor de apoio, profissional de apoio, monitor, tutor,

atendente terapêutico. Esta ausência de indicativos teóricos práticos de qual seria a função e o espectro de atuação deste profissional conduz a diferentes leituras, posturas, concepções e práticas. Há municípios onde o profissional de apoio é um inspetor. Em outros é um professor concursado para esta função em específico. Em outras localidades são acadêmicos de Pedagogia ou Psicologia¹³³. O fato é que ainda não há uma identidade profissional construída em relação a esta função que surge no contexto da inclusão. E a ausência desta definição de função e identidade / perfil profissional dificulta ainda mais a transformação de práticas individualistas. Porque se não houver uma perspectiva de bidocência, onde os professores trabalhem juntos e em sistema de colaboração, pode-se perpetuar uma prática de segregação. Isto porque se o estudante é incluído e tem um professor / profissional específico e este não promove seu intercâmbio no grupo, não articula um trabalho coordenado com o professor regente para dividir a responsabilidade na criação de um plano pedagógico que permita ao estudante aprender e se desenvolver na interação com seus pares, ocorre à segregação mesmo num ambiente compartilhado. Assim, ainda que 'incluído' na mesma turma, as práticas adotadas podem dar ensejo a uma escolarização diferenciada, porque apartada da prática assumida junto aos demais.

As gestoras da inclusão, no Núcleo e DIAEE, sustentaram que a concepção de inclusão da RME está “em constante reconstrução”, tendo como seu norteador central sendo as diretrizes legais do Ministério da Educação e Cultura, ainda que haja “adequações contextuais”, que visam suprir situações particulares. Refletiram que a inclusão na Rede parte de uma concepção de “inclusão responsável”, daí a opção “pela manutenção dos serviços e programas de apoio a criança, visando sua inserção futura na escola regular”, com “acompanhamento caso a caso”. A professora da SRM argumentou que a concepção de inclusão se pauta na

¹³³ Em Curitiba, até o ano de 2016, os profissionais de apoio eram professores atuando em sistema de RIT. No ano de 2017, devido questões financeiras, acadêmicos de Psicologia e Pedagogia passaram a assumir este encargo. Não iremos discutir esta questão. Somente gostaríamos de ressaltar que o critério econômico não pode ser o fio condutor da organização e gestão do campo educacional nem tampouco se pode desconsiderar as experiências e conhecimentos dos professores na busca de atendimento a diversidade. Ainda que defendamos a necessidade de profissionalização do estágio, deixar um estudante incluído sobre responsabilidade de um acadêmico é situação que a nosso ver deveria ser futuramente problematizada, assim como deveria ser revista a ênfase nos critérios de atuação deste profissional, critérios que se detém em aspectos de vida diária e ainda não englobam o aspecto pedagógico, centro do trabalho escolar. Consideramos esta visão limitadora da inclusão e entendemos que a mesma sustenta a ideia do cuidado, marca da modalidade de educação especial no Brasil.

“igualdade na diversidade de condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças que proporcione a aprendizagem e a construção de habilidades e potencialidades para o desenvolvimento da independência e autonomia no exercício da cidadania”. Esta visão diferencia-se em alguns aspectos da visão da direção e pedagogas da escola. Ainda que as mesmas reconheçam a inclusão como um processo em constante reconstrução, as problemáticas do processo são percebidas sob ângulos diversos e nem sempre convergentes. A equipe central apresenta uma leitura abrangente do processo, a nível macro. Suas reflexões se pautam nesta leitura macro, particularidades dos contextos não ficam evidenciadas. Já a equipe gestora local, ainda que tenha consciência de problemas comuns a RME em sua amplitude, se detém nos problemas contextuais e específicos da sua escola.

Mas, independente de para onde este olhar é direcionado, a inclusão parece estar sendo significada como um processo cuja responsabilidade central recai sobre os professores. Os olhares dos gestores, no espaço micro e macro, se focalizaram em aspectos administrativos. As questões pedagógicas foram deixadas sob encargo das professoras. E, mesmo sob discurso de articulação de uma rede para a inclusão, o que tem ocorrido em sala de aula parece configurar o “significado” central atribuído à inclusão. Motivo pelo qual as professoras relataram se sentir cobradas, coagidas a planejar ações para superação de situações sobre as quais se sentem inseguras e não dominam conhecimentos suficientes que subsidiem uma prática que dê conta da diversidade. Este fato as desmotiva, elas relataram se sentirem desvalidas perante o ensino na perspectiva inclusiva, não se sentem amparadas, nem pela equipe interna nem pelas equipes externas.

Foi averiguado que havia na escola diversos estudantes em investigação diagnóstica, principalmente de dislexia, TDAH e TEA, havia mais de um aluno incluído por turma, estudantes com TEA e de múltipla deficiência eram significados pelo grupo como compondo o grupo que trazia maiores desafios a prática de docência. E, conforme já referido no texto, casos de indisciplina compunham uma problemática a parte, com a aparente desmotivação sendo outra queixa importante que gerava necessidade de adequações práticas. O fato de haver uma rede de apoio precarizada e quase inoperante agravava estas situações, porquanto o professor sentia-se solitário na tarefa de ensinar e de enfrentar tais desafios. E, como outro elemento dificultador da ação docente, as professoras relataram sua

indignação pelo fato de que o TDAH e a dislexia não são mais considerados como inclusão na rede, em sua percepção devido ao aumento do número de casos e da determinação, que antes era respeitada, de diminuição de alunos por turma devido a estas condições. Consideraram que esta decisão da PMC, tomada sem sua consulta, sem discussão e tampouco sem seu consentimento, desrespeita seus direitos e dificulta sua prática cotidiana, pois onera sua ação ao adotar-se um discurso de inclusão para estudantes e, de forma velada e não assumida, adotar-se uma prática de exclusão dos profissionais que atuam junto a este público por lhes negarem condições dignas de trabalho, fator que fragiliza ainda mais a já precária situação da escola pública.

Estas situações vivenciadas pela equipe escolar revelam o fato de que uma postura dialógica ainda não está estabelecida. Isto em relação a diversos aspectos, não somente referente à inclusão. E esta ausência de diálogo favorece resistências e desistências. Porque o projeto inclusivo não tem sido dialogado e problematizado com os professores. Há orientações sobre o processo, mas não há debate coletivo sobre seus rumos, sobre suas bases legais, ainda não foram construídos subsídios teórico-práticos de aporte ao trabalho desenvolvido. Falta à anuência dos professores, personagens centrais do processo inclusivo, no movimento de escolha e de assunção dos valores e princípios inclusivos. Princípios que não podem ser determinados, mas tem de ser negociados, consensuados e significados pelo grupo, para terem um sentido para quem atua nas salas de aula e irá acolher e trabalhar com as diferenças. Nos relatos e práticas adotadas, de forma recorrente, a formação foi situada como ponto nevrálgico do projeto inclusivo. Os professores relatam sentirem-se despreparados para 'incluir'. A formação inicial e em serviço foi duramente criticada. A crítica em relação à graduação referiu-se à ênfase na teoria e a sua desarticulação com a prática. O estágio também sofreu crítica, porque o tempo deste é considerado curto e pautado somente na observação, não numa real oportunidade de participação que poderia compor repertórios.

Esta forma de conduzir a formação decorre, na percepção do GAEP, num repertório inicial reduzido e precarizado quando da imersão nas salas de aula. A crítica da formação em serviço baseava-se no mesmo pressuposto, ou seja, na ênfase teórica/técnica sobre temáticas em discussão. Com o agravante de que têm sido privilegiados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática,

em detrimento das demais áreas do conhecimento e que, em paralelo, cursos sobre a diversidade ficam restritos a palestras ou capacitações esparsas cuja carga horária é, na percepção das professoras, significativamente reduzida. O quadro 15 traz considerações sobre os cursos ofertados na formação em serviço:

QUADRO 15 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

“Ultimamente os cursos giram em torno de como planejar sequências didáticas para ensino da Língua Portuguesa e Matemática. O PNAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa - conduziu a esta discussão. Acho interessante esta forma de planejar. O PNAIC foi ótimo. Mas os cursos privilegiam o ensino da língua e do raciocínio lógico matemático. Ciências, Geografia, História parecem ser componentes curriculares menos importantes. Até teve PNAIC destas outras áreas, mas num bloco único. Isto porque o que se cobra é que o aluno leia e escreva. Parte-se da ideia de que assim ele dará conta das outras disciplinas. Mas não dá somente para ensinar a ler e escrever, tem de ensinar a pensar sobre o que lemos e escrevemos. E nenhuma área do conhecimento pode ser desconsiderada, todas são importantes. Tinha de estender o tempo de aula, pensar em escolas integrais, mas não mantendo a proposta de educação integral atual. Teria de ser uma proposta diferente, menos conteudista e que fosse mais problematizadora, ensinando os alunos a pensar”.

“Nos cursos se determina: faça assim, faça assado. Mas como faz para diferenciar este planejamento frente à diversidade da tua turma? É para planejar em sequências didáticas. Ótimo. E como faço para planejar as tais sequências trabalhando níveis e estilos de aprendizagem diversos?”

“Cursos sobre a inclusão apresentam uma explicação geral sobre a deficiência física, intelectual, visual, auditiva, etc. Mas não discute como trabalhar com a criança cega, surda, com autismo. O que queremos saber é o que fazer na prática. Queremos sugestões para nosso trabalho, sugestão de recursos, materiais e estratégias, para depois adequá-las as nossas turmas. Sabemos que na educação não tem ‘manual’. Mas isso não quer dizer que não possa ser criado um banco de atividades e um espaço de troca entre profissionais para que boas ideias sejam compartilhadas e se construa uma linha de ação”.

Fonte: Autora, 2017.

As professoras, perante esta situação, trouxeram sugestões para cursos futuros como, por exemplo, a exploração de todos os componentes curriculares a partir de problematizações elaboradas pelas docentes em situações do dia a dia, enunciaram a necessidade de aprofundamento sobre o TEA, TDAH, múltiplas deficiências, questões emocionais/comportamentais e deficiência intelectual, onde fossem discutidas e criadas estratégias no coletivo para melhorar a qualidade do ensino oferecido diante destas condições específicas e, também, sugeriram que fosse firmado convênio permanente com Universidades para: 1. aumento do tempo de estágio, prevendo remuneração deste e 2. fossem criados grupos de estudo e pesquisa permanentes, para construção de uma linha de ação perante a inclusão baseada em pressupostos teórico-práticos que sustentassem e fortalecessem engajamento entre diferentes comunidades escolares, em benefício da construção de um plano de ação contextual e personalizado para a RME, tendo em vista a diversidade dos nove núcleos regionais e suas características peculiares.

Importante ressaltar que, apesar das críticas, o grupo referiu que os cursos oferecem a possibilidade de encontro com profissionais de outras escolas e núcleos, geram troca de experiências, mesmo que este não seja o foco dos encontros promovidos. Mesmo tendo caráter teórico trazem elementos de reflexão, ainda que o desejo das docentes fosse o de haver maior ênfase prática e que as formações fossem organizadas a partir de situações comuns enfrentadas por elas no exercício da docência. Apesar das falhas, reconheceram que a formação em serviço é organizada pela SME de forma a suprir necessidades detectadas pelas equipes centrais, tem conhecimento de que há um grupo de apoio a cada área do conhecimento que articula os temas e modelos formativos a serem implementados nas grades dos cursos. Todavia, enunciaram a necessidade de ‘formar’ os ‘formadores’, porque mesmo quando a temática se mostra pertinente, se a abordagem não for suficiente, não haverá subsídios de ressignificação e transformação prática. Ainda que na percepção das professoras do grupo a formação docente ocorra, de forma privilegiada, no interior das escolas, a atual situação da formação docente no município deveria ser problematizada.

E, no tocante ao fato de considerarem a escola lócus privilegiado de formação, argumentaram que este fato não tem sido considerado de forma adequada pelas gestoras, internas e externas. Fato cuja especificidade ficou mais explícito decorrente da participação no GAEP, onde as professoras referiram que puderam constatar que sua formação “acontece na sala de aula”, porquanto “são os alunos que nos fazem aprender e se reinventar, são as necessidades deles que nos fazem promover mudanças práticas na rotina diária”. Relataram, ainda, que no início da carreira formavam-se grupos/comunidades entre professoras, com estes grupos as auxiliando na imersão ao ofício docente: “grupos de novatas se formavam para se apoiar, uma auxiliava a outra no processo de inserção no grupo e de aprendizagem das tarefas que faziam parte da rotina docente”, “eu não sabia alfabetizar. Percebi isso quando me colocaram em sala de aula. Apreendi com os alunos e com colegas que compartilhavam atividades, sucessos e angústias”.

Em contraponto a crítica sobre a ênfase em aspectos técnicos dos cursos de formação, a coordenadora e gerente da inclusão informaram que nestes cursos ocorrem muitas faltas, se oferecem vagas e as mesmas não são preenchidas, se oferece, igualmente, oportunidade para quem participa de opinar sobre o curso e

indicar temáticas e formas de condução das capacitações para adequação das mesmas e que estas sugestões são analisadas pela equipe gestora e, dentro do possível, incorporadas ao planejamento de cursos futuros. Todavia, mesmo sob ajustes, não há aderência das professoras as propostas formativas. Para além dos cursos, também são oferecidas orientações às escolas por meio de textos para estudos, orientações escritas e assessoramentos in loco. A não aderência aos cursos para formação em serviço se constituem uma preocupação constante, pois se compreende que estes cursos possibilitam um melhor preparo das docentes para que se possa planejar “a adaptação curricular e a acessibilidade, quando necessário” (GAEP, 2016, s/p). Compreende-se que os assessoramentos in loco na escola e no CMAEE também se constituem como formação. Os assessoramentos englobam “visitas técnicas” e agendamentos de “visitas periódicas onde se fornecem orientações à família e a equipe escolar” no intuito de se formar “uma rede de apoio personalizada” para se “consolidar um trabalho em rede”. Outra forma de assessoramento voltada à equipe escolar são os estudos de caso, estes compreendidos como momentos de formação prática, pois os mesmos “avaliam e readequam a prática das professoras, detectam inconsistências e criam estratégias para alinhamento do trabalho” (GAEP, 2016, s/p).

No que se referia a uma rede de apoio estendida, constatou-se que os apoios oferecidos às famílias se restringiam ao acolhimento e orientação no que se referia, especificamente, as questões relativas à saúde e, com menor expressividade, orientações sobre questões pedagógicas. Ainda que houvesse, em paralelo, possibilidade de encaminhamento para a área de social, verificou-se que as reduzidas vagas de participação em serviços e programas cerceavam a inserção nestes. Constatou-se que as famílias eram responsabilizadas pelo desempenho social/escolar de seus filhos, mas sem contar com uma rede de auxílio e orientação no processo de prover recursos suficientes a sua aprendizagem e desenvolvimento. Em relação aos estudantes, referiram-se como apoios o “acolhimento, a sensibilização da turma, adequação atitudinal e metodológica, encaminhamentos nas áreas de saúde e social e na área especializada – CMAEE e SRM” (GAEP, 2016, s/p).

Na fala das participantes/entrevistadas esboçava-se uma aparente dependência em relação à área da saúde e especializada: “na inclusão a gente

depende de laudo. O laudo garante redução na turma ou de carga horária, assegura o direito a ter professor de apoio, permite a matrícula na SRM”, “laudo garante direitos que de outra forma não são respeitados”, “a avaliação médica é fundamental para melhorar o plano de ensino. Alunos muito agitados ou apáticos não aprendem”, “absurdo isso do TDAH e dislexia não serem consideradas inclusão. Não oferecem condições ao professor de ensinar com dignidade”, “a ritalina tem auxiliado muito na dinâmica de sala de aula, quem utiliza aprende melhor”. Estas falas ilustram as inter-relações entre saúde e educação tecidas na contemporaneidade (GAEP, 2016, s/p). Tais discursos e as práticas correntes, subsidiadas por estas representações e concepções desfavoráveis das diferenças, demonstram como tem sido crescente a valorização do diagnóstico médico e, em paralelo, do uso de fármacos para controle de comportamentos indesejáveis. Consolida-se, então, o laudo enquanto artefato material e simbólico de justificativa da não aprendizagem, num processo onde a vertente médico pedagógica ganha novos delineamentos e uma doença – real ou presumida – vem assegurar direitos.

Esta situação foi problematizada no grupo. Foi consensuado que, na prática, a intervenção mais eficaz tem sido a realizada junto ao estudante, promovendo a sua sensibilização e engajamento na turma e, de forma paralela, no grupo passou-se a valorizar a orientação estendida aos familiares, com estas orientações e os apoios estruturados a aprendizagem decorrendo numa parceria que trouxe maiores benefícios a aprendizagem do que propriamente o tratamento médico e, notadamente, o uso de fármacos. Ainda que houvesse, por parte do grupo, a crença na importância de atendimento paralelo, principalmente nas áreas de psicologia e pedagogia especializada, quando de uma defasagem mais acentuada, comprovou-se o fato de que o diagnóstico médico não tem oportunizado reordenamentos nos planos de ensino. O metilfenidato apresentou, no grupo, representação positiva enquanto medicação que produz melhores resultados junto a estudantes impulsivos e hiperativos. Esta representação foi resignificada quando se verificou mudança de comportamento e no desempenho sem apoio deste fármaco.

Nos apoios oferecidos a famílias e estudantes constatou-se que os mesmos eram, em sua maioria, externos ao espaço escolar. E, a partir da sugestão de um serviço ou programa, a família passava a ser responsabilizada pela frequência no mesmo. Inclusive apurou-se redação de ata para documentação de faltas e

encaminhamento ao Conselho Tutelar para notificação quando ocorria desistência. Todavia, aparentemente não se avaliava o impacto destes encaminhamentos nas rotinas diárias particulares. O atendimento é importante, não se refuta este fato. Mas há uma dinâmica familiar instituída, afastamentos constantes de trabalho, ainda que sejam de direito dos pais, oneram e por vezes acarretam a perda do emprego, sobrecarregam especialmente famílias cuja renda advém de trabalho autônomo. Estas questões deveriam ser problematizadas e ajuizado um plano de apoio as famílias tendo em vista sua realidade contextual. Aqui não se trata de paternalismo, mas sim de respeito a dinâmicas particulares e necessidades pontuais. Se houvesse atendimento as necessidades dos discentes in loco, equipe e alunado teriam maiores probabilidades de aderirem às propostas.

Em caso de insucesso em relação à aprendizagem, outro apoio oferecido aos estudantes era, na percepção de professoras e gestoras do processo inclusivo, a “Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional”. O objetivo desta ação, no entanto, especificamente nestas ocasiões, não parecia ser promover a reorganização de metodologias em uso ou discutir outros recursos/materiais que poderiam oportunizar a aprendizagem, apesar dos discursos afirmarem este propósito, mas conduzir a outras formas de escolarização, marcadamente o envio para classes e escolas especiais. Comprovou-se, assim, a centralidade no desempenho do estudante enquanto elemento de análise de um processo complexo, com outras variáveis não sendo refletidas em profundidade, fato que conduz a exclusão, mesmo sob discurso de inclusão.

A crença na eficácia de classes e escolas especiais se baseia na precariedade das escolas públicas no que se refere especificamente a recursos humanos e materiais que dificultam a necessária flexibilização curricular que garante a personalização do ensino. As gestoras e professoras defenderam, de forma veemente, que estes ambientes têm melhor estrutura e contam com professores especializados que possuem repertório específico e recursos que as equipes das escolas regulares ainda não tem acesso. Não se refuta este fato. A escola pública brasileira é carente de recursos e a capacitação oferecida ainda não atingiu seu objetivo de apoiar os professores para que estes se sintam preparados para oferecer respostas à diversidade. Entretanto, nas reflexões parece não ter sido consideradas outras problemáticas de não aprendizagem, como os transtornos e as

dificuldades/defasagens advindas de situações diversas. O centro da discussão que aborda o tema das NEEs mostrou-se, desta maneira, focalizado na condição de deficiência.

Com o agravante de que o insucesso da inclusão tem sido atribuído a sujeitos individuais. Pais e/ou familiares. Aqui se remetendo a ausência ou frequência insatisfatória de participação escolar, a não aderência a serviços ou programas de apoio a aprendizagem e, crescentemente, referente à escolha da forma de escolarização assumida, marcadamente, a inclusão em escola regular. Estudantes também são culpabilizados. Seja pela sua condição biológica, seja por sua condição socioeconômica, seja por sua aparente desmotivação e resistência ao ensino. Professores, pela sua presumida resistência a inclusão ou por conta de sua aparente inabilidade para atender a diversidade. A equipe escolar, enquanto grupo articulado que coordena e organiza o trabalho pedagógico, em suas diferentes dimensões, parece se exonerar da responsabilidade em relação a não aprendizagem, não há crença na possibilidade do aprender, marcadamente em relação a casos persistentes de dificuldade de aprendizagem e referente a situações que englobam TEA, deficiência múltipla e deficiência intelectual, onde a socialização é percebida como ganho único da ação inclusiva ainda que, dependendo do caso, com limitações mesmo neste aspecto. Esta percepção se mostrou uma cultura fortemente arraigada na comunidade escolar investigada.

Presentemente retoma-se a questão dos artefatos, materiais e simbólicos, na prática das professoras. Os planejamentos traziam, em si mesmos, as concepções de sujeito, educação e sociedade que as professoras sustentavam. Assim, professoras cujo *habitus* era mais tradicional, possuíam planejamentos menos flexíveis. Da mesma forma, professoras mais 'inclusivas', flexibilizavam suas ações, planejavam atividades de forma diferenciada de acordo com necessidades contextuais da turma. E, ainda que recursos e materiais fossem ferramentas utilizadas, o eram de forma ainda restrita. A aula expositiva era o modelo preponderante das aulas ministradas, fato já referido. A literatura e os jogos tinham espaço nas salas de aula, cada vez mais galgam visibilidade como recurso importante para desenvolver habilidades e expandir conhecimentos, sob viés lúdico.

Mas as tecnologias ainda carecem de exploração. O medo de danificar equipamentos caros, somado a falta de formação para seu uso competente,

restringe seu alcance. Os cadernos e o portfólio eram concebidos como artefatos que materializam o trabalho docente. Havia vigência de uma cultura de registro para materialização da ação do professor em sala de aula. Estudantes que não realizavam registro devido questões particulares, tiveram sua ação enquanto aprendizes severamente prejudicada. Ainda que as docentes atuassem como escribas ou que as tarefas fossem realizadas em computador, por meio da digitação, verificou-se que tais materiais não tinham o mesmo peso atribuído ao caderno e as provas, artefatos que atuavam como balizadores da aptidão ou inaptidão dos estudantes em sua função de aprendizes e, em paralelo, da aptidão e/ou inaptidão dos professores em sua atribuição como ensinantes. As avaliações, principalmente, se mostraram instrumentos de avaliação dupla: do aluno e do professor, eram balizadoras da prática e categorização de ambos. Apesar dos discursos em contrário, a avaliação ainda promove enquadramentos, seleciona e reduz oportunidades de participação social e escolar. Docentes de turmas “mais fracas” sofriam desprestígio perante o grupo.

Cabe aqui analisar o sistema avaliativo sob os pressupostos de Vygotsky (1924/1934-1997, s/d-2011), Wenger (2011) e Bourdieu (2013, 2014). Porque historicamente, de acordo com Bourdieu (2013, 2014), o que a avaliação tem documentado é a falha dos processos de ensino adotados em darem conta da diversidade. Ao invés de servir como instrumento de readequação dos métodos de ensino, atua como instrumento de categorização, entre aptos e não aptos e, desta maneira, serve aos interesses das classes dominantes ao excluírem do âmbito escolar quem não detém capitais conforme as expectativas deste campo particular. Wenger (2011) assinala que uma avaliação só congrega sentido se for utilizada como uma prática de constante revisão de métodos e maneiras de produzir o ensino, tendo em vista que a escola não é a única comunidade da qual os estudantes fazem parte e que produz aprendizagem. Esse autor defende a inter-relação entre micro, meso e macro para que se possa explorar possibilidades e mais do que repetir fórmulas, se permita desenvolver a autonomia de pensamento que caracteriza sujeitos críticos em suas múltiplas esferas de participação na vida social.

Este pensamento é confluyente com as ideias de Vygotsky (1924/1934-1997, s/d-2011), pois este autor defende o pressuposto de que se a escola não produz o ensino de todos, de forma equânime, não são os sujeitos que devem se adaptar a

ordem posta, mas sim a equipe escolar é quem tem de buscar soluções práticas para superação de dificuldades detectadas. A avaliação, nesta lógica, serve como instrumento balizador do ensino e da aprendizagem, ou seja, revela o que os estudantes já dominam e, em paralelo, revelam pontos a serem retomados pelo professor sob o objetivo de atingir a excelência do ensino.

As pastas individuais traziam anotações sobre os estudantes, mas não apresentavam falas destes estudantes, não exercitavam seu protagonismo. Definiam-se como uma fala sobre alguém, sem que este alguém estivesse representado. Os laudos se constituíram como ferramentas que possuíam maior expressividade simbólica. E as representações destes e das avaliações psicoeducacionais congregavam, em geral, representações negativas das diferenças. Não era o instrumento em si, o laudo ou ADP, que carregava um potencial depreciativo, mas sim o uso feito destes que os tornava ferramentas de categorização e discriminação. Os artefatos, desta forma, eram utilizados para sustentar uma ideia pré-concebida do aprendizado ou do não aprendizado do estudante, mas em geral não elucidavam as intervenções e quais eram as práticas de docência que conduziam a resultados insuficientes. Novamente tomava-se o produto final do processo de ensino como parâmetro de análise, não se analisava seu percurso, sua dinamicidade. E, neste processo onde professor e estudantes eram culpabilizados/responsabilizados pelos seus presumidos fracassos e sucessos, as definições de inclusão expressas pelas professoras se mostraram dúbias e claramente influenciadas pela prática de docência de sala de aula. No questionário prévio, da amostragem por conveniência, destacaram-se os seguintes apontamentos sobre inclusão, conforme retrata o quadro 16:

QUADRO 16 - DEFINIÇÕES DE INCLUSÃO - DADOS DO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

<p>Incluir é interagir com o outro, conviver com as pessoas diferentes de nós.</p> <p>Incluir é inserir o aluno não só na socialização com colegas e professores, mas também proporcionar que a criança tenha oportunidade de aprendizagem e de participação em todas as atividades planejadas na escola.</p> <p>Inclusão é ter vários alunos com NEEs em sala e o professor não saber como trabalhar com toda essa diversidade. Isto não por falta de vontade, mas por não ter a capacitação inovadora que esse processo requer.</p> <p>Inclusão é fazer com que o diferente faça parte do TODO. É contribuir para que, dentro de suas possibilidades e limitações, o indivíduo desenvolva suas potencialidades.</p> <p>Incluir todo ser em uma função social. Com adaptações para que ele se sinta amado e aceito e tenha atividades pertinentes a sua inclusão.</p> <p>Processo inexistente ainda, pois é muito difícil ter seis alunos de inclusão numa turma de 35 alunos.</p> <p>Inclusão é a inserção dos estudantes especiais nas turmas regulares de ensino.</p> <p>Inclusão é aprender a conviver com a diferença, mas muitas vezes o que vejo acontecer na escola é juntar, não incluir. Incluir é interagir com o outro, não aglomerar (ideia de apenas integrar o sujeito no espaço, sem trabalhar com o mesmo visando seu desenvolvimento).</p>

Inclusão não significa estar no mesmo espaço ou receber atendimento individualizado. Necessário considerar condições e necessidades singulares, a inclusão requer reflexão sobre o tempo de trabalho, currículo que deveria valorizar potencialidades, não dificuldades.

Inclusão como direito de todos a educação de qualidade, respeitando-se especificidades e construindo habilidades necessárias para o convívio em sociedade de forma produtiva, com igualdade de condições.

Educação inclusiva prevê a necessidade de olhar para o aluno de forma individualizada e colaborativa, contemplando suas potencialidades e superando dificuldades por meio da aprendizagem diferenciada, no grupo.

É integração, reconhecimento das diferenças, é descobrir e otimizar os potenciais, acolher, acreditar no sujeito, valorizando seus avanços.

Inclusão como processo social (reconhecendo que o processo envolve aspectos sociais, políticos, filosóficos, entre outros).

Não deveria haver a necessidade de incluir, isto pelo fato de todos fazerem parte da sociedade. O que deveria ocorrer é o acompanhamento dos recursos para garantir aprendizagem. O tema em separado já pressupõe exclusão.

Inclusão é acolher todas as pessoas sem exceção (cor, raça, classe, condições físicas e psicológicas).

Inclusão é “jogar” o aluno em sala de aula sem preparar a professora. É imposição, sem analisar o perfil/formação do docente.

Na educação física é quando se busca qualidade para todas as pessoas.

Inclusão só vai acontecer quando os professores forem capacitados para conduzir o trabalho com NEEs.

Inclusão vai além da matrícula (acesso) e deve ir além da sala de aula, englobar todos os segmentos da escola e todos os ambientes sociais por onde a criança transita. Portanto, da forma como está, a inclusão “verdadeira” ainda não acontece.

A inclusão ocorre para possibilitar maior socialização e interação para que ocorra a aprendizagem, isto tendo em vista promover a independência do aluno por meio da convivência com outras crianças.

Inclusão deveria ser possível a quem tenha a possibilidade de aprender.

Inclusão é uma imposição, pois o professor não tem apoio (nem dentro nem fora da escola). Na rotina escolar estabelecida é praticamente impossível uma troca de experiências ou mesmo um acompanhamento real por parte da EPA.

Inclusão: trabalho difícil, porque incluir pressupõe acolher e muitas vezes é fácil confundir com paternalismo para com o sujeito. Ou, mesmo, excluir, visto que o professor não se sente preparado para os desafios que uma inclusão “real” traz. Incluir é aceitar o “descontrole” de muitas situações cotidianas e os professores, em geral (e aqui me incluo), gostam de ter o “controle”.

Inclusão na prática não ocorre, o educando está “incluso”, mas o professor não tem preparação nem recursos adequados para atendê-lo.

(...) demanda o trabalho com a criança e a família para promover a convivência social.

Inclusão é proporcionar ao aluno “diagnosticado” como portador de NEEs ou síndromes, promovendo sua participação em turma regular junto com demais estudantes.

Inserção de crianças com deficiência, com ou sem comprometimento cognitivo, em uma classe com muitos alunos que não necessitam de atendimento diferenciado nem de adaptações de planejamento e de atividades.

Saber conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, dando oportunidade para essa pessoa participar nas atividades que a escola planeja.

Inclusão envolve a capacidade de compreender e reconhecer o outro. Para isso, o professor deve salientar em suas práticas a interação e a mediação com essas crianças, oferecendo a elas possibilidade de melhores respostas na aprendizagem.

Fonte: Autora, 2017.

Apurou-se, na leitura e análise das respostas, questões atreladas ao senso comum. Há oscilação entre os ideais da inclusão e da integração. Também se verificou que, via de regra, a diferença está no outro – numa clara tensão entre normalidade e anormalidade, sustentando-se, aparentemente, a vigência de

padrões. As diversas posições e representações impactam as práticas adotadas em relação à inclusão e denunciam a insegurança dos professores. Desta forma, comprovaram-se posições de resistência, desistência e medo devido falhas na formação inicial e em serviço, isto na opinião das próprias docentes. Mas, em contraponto, também se documentou o desejo de ensinar a todos e acolher a diferença. O enfoque do processo parece residir em aspectos clínicos, orgânicos (biológicos).

Aparentemente a família tem sido responsabilizada pela falta de incentivo ao acadêmico o que, nas representações das docentes, dificultaria a aprendizagem. Impera ainda a ideia da inclusão enquanto socialização (ainda que a interação mediada seja mencionada), a aprendizagem permanece como pano de fundo. Ainda que as professoras reconheçam o papel fundamental das relações na promoção das aprendizagens, no discurso das professoras estas aparecem secundarizadas pelo enfoque a aprendizagem de conteúdos curriculares, dado controverso, visto afirmarem que o ganho único da inclusão, no momento, reside numa maior possibilidade de socialização. As professoras alegaram falta de apoio para si na inclusão e rogaram por ações que as fortaleçam profissionalmente. Argumentaram ainda que, em seu parecer, nem todos poderiam ser incluídos, baseando suas posições e suposições em questões orgânicas e comportamentais/emocionais apresentadas pelas crianças.

As professoras significaram a inclusão, na atual conformação do ensino brasileiro, como uma imposição política, sem que a escola tenha reais condições para viabilizar tal processo, ou seja, definem a inclusão como processo inviável no contexto atual (não só escolar, mas social), ainda que demonstrem consciência da sua importância. As respostas sugerem posturas de um aparente paternalismo em relação às crianças incluídas, impera a ideia do cuidado, característica da modalidade de educação especial no Brasil (assistencialismo). As professoras argumentaram sobre a necessidade de se garantir mais que o acesso do(a) estudante, sua aprendizagem. Repetidamente sugeriram que o número excessivo de estudantes por turma é fator dificultador do atendimento a diversidade, assim como denunciaram que tem havido mais de uma criança incluída por turma. Reconhecem a sua dificuldade em trabalhar com a diversidade de sala de aula e reforçaram, de

forma recorrente, que a inclusão só será possível quando houver professor de apoio¹³⁴ para atendimento exclusivo a todas as crianças com NEEs.

Em Curitiba os critérios utilizados para ter professor de apoio se baseiam na nota técnica 19/2010 “base legal” utilizada, com a ressalva de que seu uso está atrelado a “análise contextual”, caso a caso, sob “bom senso” do examinador na tomada de decisão, isto a partir da análise da “funcionalidade da criança”. Ressalta-se que na nota técnica o enfoque recai sobre “as atividades de vida diária e não sobre os aspectos pedagógicos”, prevendo-se atendimento a questões referentes à “higiene, comunicação, locomoção, alimentação e relações sociais”. Além da nota técnica, como base legal podem ser citadas as leis “n.º 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, no caso do TEA (Transtorno do Espectro Autista), a Lei n.º 17.764 de 27 de dezembro de 2012”, estas leis são também referenciais de análise importante para tomada de decisões (GAEP, 2016, s/p).

O fato de se abrir prerrogativa de análise contextual caso a caso gera discussões e dissensos, pois nem sempre há convergência de posicionamentos entre equipe escolar e gestoras centrais no que concerne ao julgamento das necessidades do estudante incluído. Enquanto professores expressam seu desejo de que o estudante incluído possua, obrigatoriamente, profissional de apoio, gestores centrais ponderam que somente casos onde haja necessidade de monitoramento das atividades de vida diária deveriam ser contemplados. Por outro lado, os pais/responsáveis vêm crescentemente questionando a função deste profissional. Há posições controversas. Há pais que exigem este acompanhamento

¹³⁴ Conforme a nota técnica do MEC 19/2010, os profissionais de apoio devem promover acessibilidade, atender a necessidades específicas dos estudantes no que se refere à comunicação e aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Normativas também prevêm, em situações pontuais e comprovadas: profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos, prática que segue regulamentação própria. Reitera-se que a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. • Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional. • Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas junto ao aluno público alvo da educação especial, nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. • O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. • Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

como direito instituído. Por outro lado, grupos de pais de crianças com síndrome de down, por exemplo, tem recusado este atendimento devido direcionamentos legais do MEC na descrição da função deste profissional. Definem a sua atribuição, de acordo com descritivo legal, como meras 'babás', fato que em seu entendimento cerceia o desenvolvimento da autonomia do estudante. Estas situações ocorrem porque a atuação deste profissional, conforme aqui já referido, não tem ainda uma definição clara e os entendimentos, e as decorrentes funções exercidas, varia de escola para escola.

Apesar do caráter impositivo legal, entrevistadas e participantes do grupo reconhecem que a lei pode impulsionar mudanças, mas sugeriram que estas deveriam ser graduais, pois argumentaram que a escola sempre foi um espaço seletivo, não se pode mudar esta situação, em suas palavras, "por decreto". As professoras do GAEP apresentaram compreensão da inclusão como um processo ainda em construção e que devido às condições das escolas públicas brasileiras não pode, ainda, ser considerado como direito consolidado, mas somente uma ação insertiva e afirmativa onde estudantes com NEEs são integrados as turmas do ensino comum e tem maior investimento nos aspectos de socialização e comunicação, sem um trabalho efetivo no que concerne as questões pedagógicas. O desconhecimento das diretrizes legais, em seu parecer, permite que direitos sejam burlados.

As interpretações da lei e a forma como são implementadas estruturam a ação docente e trazem importantes consequências ao trabalho pedagógico e à aprendizagem dos estudantes, isto porque as condições de trabalho não mudam, mudam somente os discursos sobre o funcionamento (ideal) dos sistemas de ensino. As professoras afirmaram não perceber envolvimento dos gestores municipais, estaduais e federais no processo de transformação que a inclusão depreende, somente percebem discursos 'idealizados' acerca das concepções e tratamento da diferença, concluem que, objetivamente, não se verifica, ainda, transformações significativas.

Uma das professoras do grupo mostrou-se firmemente contrária a inclusão, da forma como vem ocorrendo nas escolas. Mas interessante observar que, na prática diária, era a professora que mais investia em materiais e recursos diferenciados para o ensino. Ainda que não se sentisse confortável em ter como

aluno uma criança com deficiência, demonstrava ampla flexibilidade na apresentação dos conteúdos, no uso de metodologias e na avaliação individualizada que promovia. As demais professoras eram favoráveis à inclusão, mas com ressalvas. Todas as professoras expressaram seu desagrado com a visão de inclusão enquanto imperativo legal e moral. Questionaram a forma como a inclusão vem sendo implementada no Brasil. Situaram a importância de refletir e ressignificar aspectos como a gestão escolar, o assessoramento pedagógico oferecido pela equipe de pedagogas atuantes in loco, rever a organização do trabalho pedagógico para construção de uma cultura inclusiva de suporte a prática cotidiana e, principalmente, rever e reformular as diretrizes federais, estaduais e municipais que estruturam os sistemas de ensino e configuram os modelos formativos que objetivam promover subsídios a transformações práticas, por meio da priorização de investimentos na área de educação.

Sobre a diferenciação legal que há em Curitiba, as gestoras centrais argumentaram que a mesma se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, pois esta lei sustenta que o atendimento a crianças e jovens com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento deve dar-se, ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, não sendo, portanto, obrigatória a matrícula neste âmbito, “sendo responsabilidade da família ajuizar qual seria o melhor ambiente para atender seu(sua) filho(a)”. Esclareceram que em Curitiba é oferecida opção entre a Educação Especial e Ensino Regular. Defenderam que a diferenciação legal “baseia-se na visão da inclusão com responsabilidade, ou seja, no que seria mais adequado para a criança”, partindo da “análise das necessidades de cada criança em específico, atendendo-as nestas através dos serviços e programas oferecidos” (GAEP, 2016, s/p).

A professora da SRM expôs ampla explanação legal de aporte a referida diferenciação. Argumentou que a mesma se sustenta no “artigo 288 da Constituição Federal de 1988 onde o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência se dá preferencialmente na rede regular de ensino”, assim como na “LDB 9394/96”, no “artigo 4º onde se lê ‘o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) III atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, orientação complementada no “capítulo V da Educação Especial, artigo 58,

parágrafos 1º, 2º e 3º¹³⁵, artigo 59 I, II, III, IV¹³⁶, artigo 60, onde se lê “os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro do Poder Público”. Citou a “Resolução n.º 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 3º” (GAEP, 2016, s/p), onde se lê:

Por Educação Especial modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Citou ainda “o artigo 10º, parágrafos 1º, 2º e 3º¹³⁷, assim como a Lei n.º 11.494/2007 – FUNDEB, os Decretos 6278/2007, 6253/2007 e 6571/2008 e a

¹³⁵ **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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 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 nas classes comuns 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.

¹³⁶ **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) **I.** currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; **II.** terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; **III.** professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; **IV.** educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

¹³⁷ **Art. 10.** Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. § 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento. § 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN. § 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do

Resolução n.º 04/2009 do Parecer n.º 13/2009 do Conselho Nacional de Educação” (GAEP, 2016, s/p). Esta explanação ilustra a multiplicidade de interpretações possíveis de serem adotadas frente às leis brasileiras. Há interpretações bastante diversas da adotada em Curitiba. Aqui não se trata de fazer crítica a esta organização, somente ressaltar que esta multiplicidade de interpretações, e de propostas de trabalho decorrentes das mesmas, poderia ser problematizada e analisada de forma criteriosa.

As professoras do GAEP concordaram com a diferenciação legal. Isto porque em seu parecer a classe especial e a escola especializada oferecem um atendimento diferenciado aos estudantes com deficiência e transtornos que a escola regular, devido tamanho das turmas e formação deficitária docente, principalmente, ainda não tem condições de oferecer, fato aqui já mencionado. As professoras ressaltaram a importância de se consolidar parcerias entre ensino comum e educação especial e destacaram, neste processo, o papel formativo e articulador das professoras das salas de recursos de dificuldades de aprendizagem e SRM. Defenderam a conjugação de saberes e práticas, pois o que ocorre atualmente é que, aparentemente, o professor da educação especial é tomado enquanto detentor do conhecimento sobre o estudante incluído, desconsiderando-se os saberes dos professores do regular. Ponderaram ser fundamental construir uma relação de parceria baseada na assunção coletiva da responsabilidade pelo estudante, não o percebendo como “problema” da regente, mas como responsabilidade da equipe escolar e do apoio especializado. Argumentaram da necessidade de uma maior ênfase ao uso de recursos tecnológicos nos ambientes escolares, com formação continuada de suporte para que o mesmo seja utilizado de forma competente e enfatizaram a necessidade de articulação de trabalho entre professor de apoio, regente e corregente, de forma co-responsável, colaborativa.

Reforçaram, nesta dinâmica, a importância de fortalecer diálogo entre família e escola, reconhecendo que o sofrimento das docentes é, muitas vezes, reflexo do sofrimento das famílias, sugeriram, assim, necessidade de constituição de grupos de apoio estendidos também as famílias. Propuseram que os serviços e programas da modalidade de educação especial fossem revistos e ampliados em âmbito nacional e, neste percurso, sugerem que na SME também houvesse reflexão coletiva sobre

os atendimentos ofertados, repensando apoios voltados aos estudantes, mas não somente a eles, estendendo-os as docentes e famílias. Sugeriram que esta análise subsidiasse proposição de ações que permitissem uma melhor articulação entre educação regular e especial e entre estas e o campo da saúde, argumentando da necessidade de que apoios sejam oferecidos in loco.

Sinalizaram a necessidade de reflexão contextual, com consideração de ambientes particulares e suas demandas específicas, para que se consolide uma cultura inclusiva, esta consolidada por meio da participação de toda comunidade escolar nos debates e negociação de valores, princípios e ações inclusivos, sob o ideal da construção coletiva de estratégias de enfrentamento a problemática da diversidade. Explicitaram a necessidade de pensar sobre a diferenciação significativa do público real e ideal da escola, tendo em vista que estas idealizações empobrecem as relações de ensino e de aprendizagem. Neste caso, considerando as dimensões psicossociais e afetivas de discentes e docentes, sob argumentação de que o ensino deve ter sentido para o aprendiz e para o instrutor, compreendendo-se o ato de ensinar como um ato de afeto, pois reconhecem que 'afetam' e são 'afetadas' nas e pelas relações estabelecidas entre sujeitos, sugeriram apoio não apenas prático, mas emocional ao trabalho docente e ação discente.

Durante observação participante pode ser constatada a importância de se criar laços de pertença entre os estudantes e entre professora e alunos, constatando-se a força do autoconceito no processo de ensino e aprendizagem. O autoconceito negativo foi fator de desistência, no caso de João. Apesar dos apoios internos e externos oferecidos, não houve mudança em sua aprendizagem e socialização. No caso de Daniel houve significativa mudança de comportamento, apesar da rejeição inicial da turma e da dificuldade da professora em mediar situações constantes de conflito que impactavam em seu planejamento, o fato de ter sido criada uma proposta de mediação personalizada ocasionou mudança em sua forma de se relacionar, com melhora progressiva também no aspecto relativo à aprendizagem.

As professoras participantes assinalaram que os principais fatores dificultadores da inclusão envolvem a falta de apoio (tanto da SME quanto do Núcleo e Equipe Pedagógica e Administrativa da escola) que se traduz na tendência de deixar o estudante sob responsabilidade exclusiva da regente e se refere,

paralelamente, à falta de preparo teórico/prático/emocional dos profissionais. A dificuldade em incluir agrava-se devido questões atitudinais, de acessibilidade e referente à insuficiência de materiais e recursos que permitam a diferenciação pedagógica que a inclusão depreende. Acentua-se pela dificuldade em criar redes de apoio e estabelecer posturas de colaboração entre profissionais, articulando ensino comum e educação especial. Se complexifica devido à dificuldade dos gestores locais e centrais de coordenarem propostas que propiciem a problematização da inclusão enquanto processo e como cultura a ser consolidada. Fato agravado pela rigidez dos sistemas de ensino e sua tendência à homogeneização.

E, como fatores facilitadores da inclusão as professoras levantaram os seguintes pontos, por ordem de prioridade:

1. Formação docente de qualidade – que possibilite a elaboração de planejamentos que prevejam flexibilização curricular e uma real diferenciação pedagógica;
2. Motivação¹³⁸ das docentes para reformar a escola, entendendo o professor como protagonista dos processos de mudança no âmbito educacional;
3. Redes de apoio tanto para discentes e docentes, no próprio espaço escolar, preferencialmente;
4. Redes de apoio estendidas aos familiares;
5. Parceria entre ensino comum e educação especial;
6. Consolidar espaços de discussão coletiva e contínua acerca da inclusão no interior de cada escola, para adequações no processo e maior compreensão de aspectos normativos, conceituais e práticos do atendimento a diversidade;
7. Diálogo contínuo e respeitoso entre família e escola;
8. Parceria saúde/educação;
9. Adequações para promover acessibilidade e mudanças atitudinais e práticas no ambiente escolar, com participação de toda a comunidade escolar neste processo de transformação;

¹³⁸ Aqui motivação é entendida como aspecto propiciador/aliciador da construção de uma cultura inclusiva com significado para todo o grupo docente.

10. Maior articulação entre gestão escolar, pedagogas, profissional de apoio, regente e demais professores que atendem o estudante, acompanhando cada caso de forma contínua, dentro e fora de sala de aula;
11. Maior articulação interdepartamental, com criação de rede efetiva de apoio.
12. Melhoria dos canais de comunicação, entendendo o acesso à informação como fator que pode gerar impacto positivo na resolução de problemas;
13. Reflexão sobre o uso das TICs para maior motivação do alunado, aprimoramento de aspectos comunicacionais e reestruturação das práticas de ensino;
14. Maior aceitação das diferenças;
15. Atuação, em cada escola, de uma psicóloga escolar, para orientação a professoras e mediação junto aos estudantes e famílias, principalmente em casos de indisciplina ou de problemas emocionais.

Após estas explanações expõe-se o encadeamento das práticas de docência após formação do GAEP.

3.3.2 Possibilidades, dilemas e desafios: práticas de docência posteriores ao GAEP

Primeiramente serão apresentados os casos dos estudantes acompanhados pelo GAEP e serão caracterizadas as turmas nas quais os mesmos estavam matriculados. No decorrer do texto, serão apresentados aspectos relatados pelas professoras nos encontros do GAEP e descreveremos situações vivenciadas durante a observação participante, numa tentativa de compor uma descrição pormenorizada das práticas de docência para depois discuti-las. Foram acompanhados 05 estudantes¹³⁹: *João*, estudante da turma da professora Beatriz, aluno do 3º ano em inclusão, devido diagnóstico médico elencado, que depreenderia prejuízo intelectual. É acompanhado também pela professora Elisa - corregente, turma conta com redução de dois estudantes (28 alunos no total). João realizou ADP durante decorrer da pesquisa e foi documentada capacidade intelectual (potencial intelectual na média, funcionando em nível superior) com defasagem cognitiva e motora, fatores dificultadores de sua aprendizagem no parecer das avaliadoras do

¹³⁹ Utilizaremos nomes fictícios, para os estudantes e professoras participantes.

CMAEE. A partir da ADP foi encaminhado para atendimento em pedagogia especializada, fonoaudiologia e psicologia. Já estava frequentando reforço escolar em contraturno e era assistido em corregência em sala de aula.

Daniel – da professora Rosana, regente do 4º ano, apresentava diagnóstico elencado, mas sem cumprir critérios para inclusão¹⁴⁰, realizava atendimento em psiquiatria e psicologia, foi desligado por decisão familiar, fez uso de metilfenidato¹⁴¹ durante um período aproximado de um ano. Atualmente não realiza nenhum atendimento médico nem de reforço escolar e não utiliza terapia medicamentosa. *Carlos e Matheus* da professora Gabriela, regente de duas turmas de 4º ano, ambos com diagnósticos elencados e com ADP, o primeiro atendido em psicologia e pedagogia especializada¹⁴², Matheus¹⁴³ atendido em reforço escolar e em Sala de Recursos para dificuldades de aprendizagem¹⁴⁴, sala sob responsabilidade da professora Rebeca. *Manoel* da professora Mara, regente do 2º ano, estava em investigação na área Neurológica, não possui laudo, foi encaminhado para ADP.

A professora Angélica, da SRM, contava, a época, com 12 estudantes em atendimento. A função da professora da SRM perante o processo inclusivo é de “acompanhar a funcionalidade da criança e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular”, bem como constituir “parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade”, oferecendo “orientação aos professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante”, promovendo a “articulação dos professores de sala de aula comum”, para que “promovam a participação do estudante nas atividades escolares”. Sua função ainda envolve o planejamento de “atividades e espaços de participação da família”, com “interface com serviços setoriais de saúde, assistência social, entre outros”, auxiliando os “gestores para que o projeto pedagógico da instituição de ensino contemple a oferta de AEE, organizado na perspectiva da educação inclusiva”.

¹⁴⁰ TDAH não é considerado, pela equipe da SME, como situação de inclusão. A dislexia também não é considerada desta forma.

¹⁴¹ Ritalina.

¹⁴² O estudante apresenta laudo de Mutismo Seletivo.

¹⁴³ Dislexia e Transtorno Específico da Articulação da Fala.

¹⁴⁴ Estudante atendido também pela professora Rebeca, participante do GAEP.

As estratégias das professoras, anteriores ao GAEP, englobavam ações bastante semelhantes às consensuadas inicialmente após formação do grupo, pois já se observava uma preocupação em atender particularidades. Constatou-se a preocupação com as formas de comunicação e instrução no movimento de mediação qualificada e de planejamento das situações de aprendizagem, direcionamento da corregência voltada a estudantes com maior defasagem de conteúdos, encaminhamento ao reforço escolar e elaboração dos Planos de Apoio Pedagógicos Individualizados que proviam adequações de conteúdos e metodologias, utilizavam-se jogos e a literatura como instrumentos privilegiados do processo de ensino, o portfólio era significado como o instrumento avaliativo que melhor subsidiava uma análise processual do percurso de ensino. Isto ainda que as avaliações internas e externas tivessem peso substancial na análise final que balizaria a eficácia ou ineficácia da ação pedagógica.

As professoras referiram enfatizar o trabalho em duplas ou grupos para propiciar trocas na turma, argumentaram ser fundamental buscar entrosamento entre professores de uma mesma turma, prover o diálogo com a família/responsáveis, acompanhando os atendimentos externos realizados para promover reelaborações no trabalho desenvolvido de forma coordenada, criando um plano capaz de melhorar a autoestima dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou incluídos, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Portanto, se comparar estas estratégias com as consensuadas na primeira reunião do grupo, notam-se tênues diferenças, diferenças discursivas/semânticas na apresentação dos objetivos de trabalho. Isto porque, na releitura dos objetivos anteriores ao grupo e na análise das primeiras estratégias consensuadas, as professoras afirmaram que não havia diferenças, “porque na prática o sentido da ação é idêntico, é só o jeito de apresentar aquilo que se quer fazer que muda. O que importa é o que a gente tem realizado na sala de aula”. Assim, não se trata de analisar como foram descritos os objetivos práticos, mas como os mesmos foram realizados.

Durante observação em sala de aula corroborou-se que as professoras, na organização do trabalho pedagógico, privilegiavam uma rotina de trabalho onde as áreas do conhecimento estavam organizadas numa grade curricular definida pelo grupo, com possibilidade de ajuste contextual de acordo com ritmo e necessidades

da turma. A organização dos ambientes era pensada de forma a criar um ambiente estimulador de aprendizagens. Todavia, observaram-se impactos dos ambientes/espços de aprendizagem e do tempo escolar para a organização e gestão do trabalho pedagógico. Em relação à grade curricular, apurou-se ênfase nos conteúdos de alfabetização, com a dificuldade na consolidação da leitura e escrita trazendo consequências ao ensino das demais disciplinas, por demandar um tempo maior de aula para superação de defasagens e por conta do entendimento de que as demais disciplinas necessitavam da consolidação destas habilidades para ser melhor desenvolvidas. O porte das turmas, em relação ao tamanho das salas, foi outro fator problemático. Salas ao lado da quadra eram severamente prejudicadas pelo barulho externo. Apesar destas problemáticas, os ambientes eram pensados de forma a potencializar recursos locais, havia um esforço em trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, apesar das defasagens serem um problema presente em todas as turmas.

A escola campo de estudo é um espaço amplo, cuja organização pode dizer muito sobre como se produz o ensino. Há um Farol do Saber, biblioteca anexa ao espaço escolar, local que tem como função estimular a leitura e a pesquisa e oferecer suporte a prática de docentes e discentes, assim como prover a inclusão digital da comunidade escolar e facilitar acesso as informações e conhecimentos. Há um cronograma que prevê horários de empréstimo e devolução de livros por parte dos estudantes. O espaço não era local comum de pesquisas para professoras, era subutilizado na opinião das participantes, isto também em relação aos estudantes. Estas bibliotecas foram planejadas para atender a escola e a comunidade em geral, o espaço com computadores é aberto e tem seu uso condicionado sob agendamento. O objetivo central da biblioteca é, além de promover a leitura e pesquisas, oferecer acesso digital. O acervo é variado e conta com títulos da literatura infantil, juvenil e adulta, conta com autores nacionais e internacionais. Possui, ainda, livros de pesquisa em diferentes áreas. Contudo, apesar de todos os estudantes possuírem carteiras de empréstimo de livros, há uma parcela significativa que não faz uso da biblioteca.

A sala de múltiplo uso, outro espaço diferenciado da escola, é uma sala ampla e com espelhos no entorno das paredes, é utilizada para apresentações culturais. Para aulas, era utilizada pontualmente pelas professoras de Educação

Física. Havia um pátio coberto utilizado no recreio em dias de chuva e para exposições internas. Havia uma sala para as pedagogas, uma sala da direção, anexa ao espaço da secretaria e uma sala para planejamento e lanche das professoras. Anexa à sala das pedagogas existe um espaço para reuniões e assessoramentos. A escola conta também com uma sala de Arte, ambiente espaçoso e arejado, equipado com móveis e materiais planejados. O uso da sala de Arte em geral é restrito as professoras desta disciplina, dificilmente o espaço é utilizado por outros professores, principalmente devido a horários de aula. A sala de Arte e múltiplouso foram espaços construídos pela comunidade escolar, com recursos próprios. O pátio externo é amplo. A quadra coberta é palco das atividades físicas dirigidas, mas no recreio a prática do futebol ou de outros esportes também é incentivada, é um dos espaços preferidos dos estudantes. O parque infantil é de domínio dos educandos da Educação Infantil – o pré-escolar. As turmas de 1º ano, por vezes, têm permissão de ocupar e fazer uso deste local. Esta situação explicita o fato de que todos os espaços da escola são regulados e administrados. Há também rampas e um banheiro adaptado.

A forma de gerenciar os espaços e os níveis de participação possíveis de serem exercidos por estudantes e professores na sua exploração pode ser fator impactante no ensino. Isto porque os ambientes se constituem como alavancas ou como fatores dificultadores de aprendizagens. Mas na análise aqui proposta a ênfase na organização dos espaços recaiu sobre a sala de aula, ambientes que, constatou-se, eram pensados para potencializar a aprendizagem dos estudantes, ainda que devido a suas dimensões, apresentassem limitações. As turmas da professora Rosana e da professora Mara apresentavam uma maior agitação, mas ressalta-se que ambas se localizavam ao lado da quadra de esportes, com o barulho constante interferindo negativamente na dinâmica de sala de aula.

A pesquisadora observou que, por vezes, devido intensa troca entre pares, parecia haver uma aparente agitação, mas numa análise mais acurada percebia-se que as conversas se referiam, em geral, aos temas das aulas. A questão comportamental apresentou-se mais marcante na turma do 4º ano da professora Rosana, com ocorrência de conflitos constantes entre Daniel e colegas, fato que depreendia necessidade constante de retomada dos combinados estabelecidos. A professora Rosana afirmava perceber um subaproveitamento do potencial da turma

devido à indisciplina, argumentava que os estudantes apresentavam capacidade para atingirem melhores resultados do que os presentemente obtidos, preocupava-se com o fato de estudantes com problemas de disciplina atingirem rendimento significativamente abaixo do que poderiam. Na turma do 2º ano a aparente indisciplina se referia ao intercâmbio entre pares, materializado em conversas sobre temas de aula ou do cotidiano, assim como se evidenciava em brincadeiras solitárias ou entre pares. Materiais escolares eram transformados em brinquedos, havia circulação intensa entre carteiras e conversação sobre temáticas diversas, inclusive temas de aula, conforme mencionado. Esta dinâmica causava um burburinho constante, agravado pelo intenso barulho externo. Esta conduta não persistia quando a professora solicitava atenção. Nestes momentos, os estudantes a atendiam, ainda que se dispersassem quando o assunto abordado não lhes despertava interesse, fato que demandava mediação para sustentação do foco no conteúdo explorado.

As demais turmas acompanhadas eram falantes, mas não havia queixas de indisciplina, todas as turmas foram descritas como turmas participativas e interessadas/engajadas, sem exceções. Durante a observação constatou-se intensa participação dos estudantes nas aulas, as turmas eram falantes, mas respeitavam os combinados estabelecidos, em relação a Daniel havia necessidade de intervir para cumprimento das regras, em relação a João a dificuldade se materializava em comportamentos de isolamento e/ou resistência e no fato deste estudante polemizar e fantasiar situações ocorridas no intercâmbio com colegas e professoras, fato que gerou momentos vexatórios. Nas demais turmas as aulas decorriam sob conversação contínua, mas com manutenção do interesse nos conteúdos desenvolvidos, com trocas sendo efetivadas entre alunos e entre estes e as professoras, de forma permanente.

Em todas as turmas participantes havia entre três (3) a cinco (5), casos de estudantes com rendimento acadêmico acentuadamente abaixo do que seria considerado como adequado em relação à idade/experiência escolar¹⁴⁵. Na turma do 3º ano havia 28 estudantes matriculados, destes dois com dificuldade acentuada e

¹⁴⁵ O percentual de dificuldades de aprendizagem de cada turma gira, assim, em torno de 10 a 16% - para turmas com 30 matrículas, sendo de 8 a 14% para turmas com 35 estudantes. Reiteramos que para além destes casos, havia outros estudantes com dificuldades focalizadas, que demandavam atendimento individualizado, as professoras consideram que pelo menos 1/3 de estudantes de cada turma demande atendimento particularizado.

mais três casos que depreendiam necessidade de mediação individualizada. Os dois casos considerados mais graves não apresentavam evolução satisfatória apesar dos investimentos acadêmicos. Nas turmas de 4º ano da professora Gabriela, a turma da manhã possuía 33 alunos, cinco com defasagem mais marcante, somados a mais três casos com necessidade de mediação individualizada, mas todos apresentando evolução acadêmica contínua. A turma da tarde contava com 34 alunos, destes três casos de defasagem severa, com mais cinco estudantes em acompanhamento individualizado. Estes também apresentavam evolução.

Na sala de recursos para dificuldades de aprendizagem eram atendidos, a época, 14 estudantes, com diferentes graus de defasagem acadêmica, oriundos de diferentes unidades escolares, inclusive alunos classificados após estimulação em classe especial. A professora avalia que somente 02, destes 14 estudantes, possuíam uma dificuldade de aprendizagem acentuada, todos os demais, em seu parecer, apresentavam rendimento abaixo do esperado por conta de um autoconceito negativo agravado devido à vinculação desfavorável com a aprendizagem/grupo escolar. Matheus, aluno da professora Gabriela, era um dos estudantes em acompanhamento neste serviço. A turma do 4º ano da professora Rosana contava com 32 alunos, destes somente dois com dificuldade de aprendizagem, mais uma estudante com defasagem, mas que com apoio acompanhava o ritmo da turma, ainda que necessitasse apoio individual. Todavia, na turma, em sua opinião, outros 10 estudantes apresentavam rendimento abaixo de sua capacidade, devido fatores comportamentais, mas ainda se mantendo na média da turma.

Em todas as 20 turmas do ensino fundamental havia presença de estudantes com defasagem. Perante esta situação, as professoras do GAEP afirmaram ser necessário, em seu parecer “haver apoio estruturado desde o 1º ano até a Universidade, se necessário”, superando-se a tendência em “atender alunos com defasagem e não investir em quem tem potencial na média ou superior”. Esboçaram sua frustração quando há investimento e a aprendizagem não ocorre: “ele tem atendimentos variados, corregência, tem plano diferenciado de apoio. Mas não percebo mudança alguma, o comportamento e a recusa em fazer tentativas impedem que ele aprenda, isto me causa intensa angústia”. O desafio, segundo elas, é em atender a todos, quem tem defasagem, quem tem aproveitamento na

média e quem está acima dela. E este atendimento depende de uma articulação em rede, de uma proposta onde todos possam ser compreendidos em sua singularidade e seus potenciais e necessidades contemplados.

O prejuízo de aprendizagem mais evidente na amostragem em análise referia-se à turma do 2º ano, onde cerca de 70%¹⁴⁶ das crianças ainda não estava lendo nem escrevendo palavras, o mínimo exigido quando da passagem do 1º para o 2º ano. Aqui se ressalta que o corte etário adotado no Sul do país, onde se admite para matrículas crianças que completam seis anos até 31 de dezembro, ao invés da data limite de 31 de março, data prevista e respeitada nas demais regiões, parece interferir no processo de escolarização, isto se considerando, de forma paralela, a dificuldade de transição entre níveis, com a mudança da educação infantil para o ensino fundamental se constituindo numa ruptura devido à forma de organização destas modalidades. Este corte etário, somado as novas exigências que pesam sobre os estudantes, que enfatizam o acadêmico em detrimento do lúdico, favorece, em geral, uma vinculação desfavorável com o grupo escolar e a aprendizagem.

Todas as professoras do GAEP apresentavam experiência pregressa na função exercida. Somente a professora do 2º ano, iniciante na função de alfabetizadora, estava em processo de adaptação à nova atividade. As regentes, nas aulas, tinham como recursos e materiais de apoio de uso comum: livro didático, uso dos computadores do Laboratório de Informática – sob horário fixo, acervo do Farol mais caixa de leitura em sala de aula, jogos, alfabeto móvel, DVDs, material dourado, tablets. No uso das TICs, somente uma das professoras do grupo, que apresentava experiência pregressa no Laboratório de Informática, fazia uso constante dos recursos tecnológicos, as demais se sentiam inseguras e não utilizavam estas ferramentas em seus planejamentos, o uso mostrou-se ocasional e sob apoio da corregente, comumente. Os jogos eram utilizados com constância, significados como instrumentos importantes para promover habilidades. A literatura constituiu-se como outro recurso ricamente explorado.

Em todas as turmas participantes havia crianças com diagnósticos médicos, apurou-se uma porcentagem de cerca de 20%¹⁴⁷ de estudantes acompanhados por psicólogos. As famílias exerciam diferentes graus de participação, as relações

¹⁴⁶ Média aferida junto da professora participante, tomando por base os níveis de escrita apresentados pela turma: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

¹⁴⁷ Levantamento realizado com base nos dados das pastas individuais de cada turma.

instituídas entre famílias e equipe escolar impactavam as práticas, positiva e negativamente. As docentes do GAEP referiram participação adequada da maioria das famílias de suas turmas, contudo havia casos de omissão. No caso do estudante Daniel, pontualmente, a relação família/escola pareceu se desgastar devido às constantes reuniões agendadas com o objetivo de discutir problemas comportamentais recorrentes. As sugestões de retomada da terapia psicológica e de marcação de nova avaliação médica, para ajuizar necessidade de retomada do uso da medicação, não foram acolhidas.

E, em relação a João, posições antagônicas também trouxeram prejuízos às relações instituídas. A mãe negava as dificuldades de aprendizagem do filho, culpava a equipe escolar pelos resultados obtidos, solicitava mais atendimentos, todavia apesar de levá-lo aos atendimentos especializados, não fazia com ele a tarefa de casa, não o estimulava a ter hábitos de estudo. Para além da questão da não aprendizagem, reforçava comportamentos inadequados do filho, isto apesar dos esclarecimentos e da confirmação da inverdade de fatos relatados. Estas situações, que envolviam casos mais pontuais, reforçavam, no entendimento das participantes do GAEP, a necessidade de diplomacia no trato e abordagem das famílias. Diplomacia difícil de ser exercida na atualidade, pelo fato de que, no parecer das docentes, há um movimento de empoderamento de pais/responsáveis, com cobrança de direitos presumidos sem que seja exigido deles o exercício dos deveres em relação ao cuidado e educação dos filhos. Aqui não será empreendida esta discussão, apenas enuncia-se a necessidade de não haver uma disputa entre família e escola que empobreça relações nas dinâmicas das comunidades escolares, mas sim uma relação de parceria em benefício dos estudantes e de toda ação empreendida pelo grupo.

E, no movimento dinâmico de organização do trabalho pedagógico, constatou-se envolvimento restrito das pedagogas, tanto no assessoramento as professoras na construção do planejamento e flexibilização curricular quanto na resolução de situações de sala de aula. Estas profissionais atuavam mais no sentido de verificar o andamento do processo do que propriamente orientá-lo ou contribuir na sua construção. O apoio entre professoras ocorria entre docentes que dividiam o mesmo dia e horário de estudos, a relação entre novatas e professoras mais experientes dependia das lideranças estabelecidas, ou seja, as relações

determinavam maiores ou menores níveis de participação no grupo. O horário de encontro produzia alianças entre professoras que decorriam em trocas de ideias e atividades. O intercâmbio entre professora regente e das áreas de Educação Física, Arte e Ensino Religioso ocorria quando em caso de indisciplina, em relação a aprendizagem propriamente dita não foi apurado intercâmbio, cada uma atuava em seu âmbito, sem articulação. A ação conjunta na superação da não aprendizagem ocorria entre regente e corregente, pontualmente.

As relações entre estudantes e professoras mostraram-se afetivas. Constataram-se, durante imersão em campo, diferentes níveis de participação nas turmas. Professoras que entendiam ser necessário um maior controle sobre o comportamento dos estudantes, em geral ofereciam menores oportunidades de participação. Também se observou participação “seletiva” e restrita no que se referia aos estudantes com problemas comportamentais. Mas, no geral, as relações mostraram-se equilibradas e propiciadoras de intercâmbios positivos. O clima emocional das turmas mostrou-se harmônico. Na turma da professora Rosana os estudantes aprenderam a se relacionar com Daniel, criaram estratégias próprias para lidar com situações de conflito, baseadas nos combinados estabelecidos pela turma. Esta mudança atitudinal em relação a Daniel foi gerada nas e pelas discussões do GAEP. No grupo foi enfatizada a importância das relações entre pares, foi enunciada a necessidade da legitimação de um membro do grupo para que o mesmo tenha espaço de participação que lhe possibilite intercambiar no grupo, realizar trocas e, neste processo, ter espaço para criar hipóteses, trocar ideias, experienciar e aprender.

Durante a observação participante, ratificou-se o empenho das professoras no que se referia ao planejamento e a consecução de mediações individuais, dentro de necessidades singulares, conjugadas à preocupação em dar conta das metas propostas para cada ano cursado. Foi percebido o entrosamento de trabalho entre professora regente e corregente e as recorrentes tentativas conjuntas de superar problemas em relação à indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Corroborou-se, igualmente, o empenho em formar sistemas de auxílio mútuo, entre pares e entre professoras, mas ainda com dificuldade em superar a organização tradicional de sala de aula. Validou-se, assim, necessidade de superar as regras rígidas que

regem relações nos ambientes de ensino, regras que fortalecem posturas individualistas.

Os ambientes de ensino mostraram-se inadequados, lotados, sem espaço de circulação e dificultando uma organização de carteiras diferente da tradicional. O barulho de fora das salas, sem isolamento acústico, interferiu na dinâmica de aula. Apesar desta situação, verificou-se o esforço em tornar o ambiente um referencial de apoio ao trabalho desenvolvido. Outra dificuldade constatada referia-se à integração de novos membros na equipe de trabalho e na rotina e cultura interna do grupo escolar, com o grupo da escola aparentando certa resistência a inserção de novos membros. A professora da SRM relatou sofrimento na sua inserção ao grupo, referiu ainda não se sentir totalmente pertencente ao mesmo, mesmo que no momento atual tenha estabelecido relações com a maioria das professoras da equipe. Esta situação revela a importância da formação de grupos/comunidades de apoio quando da inserção de membros em novos ambientes de trabalho, oferecendo-se relevo a importância de haver mediação de um membro já integrado no grupo para legitimação da ação dos novatos a comunidade escolar.

A cultura organizacional parece primar pela eficácia, professores sem experiência nas funções disponíveis em geral tem maior dificuldade para inserir-se no grupo de maneira legítima, isso porque a comunidade cobra resultados e o Núcleo toma os resultados de IDEB¹⁴⁸ como parâmetro da efetividade do ensino ofertado. Assim, de forma implícita, gera-se competição entre escolas, competição não declarada, mas perceptível. As professoras admitem ter um *habitus* profissional ainda muito próximo da perspectiva tradicional, relatam sentimentos de medo e desconfiança em relação a novos métodos, referiram-se inseguras quando há mudanças, mesmo mudanças pequenas como, por exemplo, referente à troca de livros didáticos. Relataram sentirem-se mais seguras com a formação de turmas mais homogêneas, ou seja, com ritmos e estilos de aprendizagem mais semelhantes, isto ainda que reconheçam ser praticamente impossível formar turmas com tais características (isto mesmo antes do processo inclusivo estar em debate e implementação). Argumentaram que a burocratização do ensino decorreu na diminuição dos apoios internos as professoras e na redução do tempo de planejamento.

¹⁴⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Mas o que mudou após o GAEP?

As estratégias posteriores ao GAEP buscavam, de maneira privilegiada, propiciar uma diferenciação pedagógica, tendo em vista ritmos e estilos de aprendizagem singulares. Assim, foi enfatizada a necessidade do planejamento ser particularizado, ação propiciada por meio da flexibilização curricular, prática que contempla a adequação do conteúdo, da forma e da avaliação. Mais do que discutir o que deveria ser realizado, buscou-se discutir como fazer acontecer à adequação de conteúdos, das metodologias e dos instrumentos avaliativos. A flexibilização previa, na lógica adotada pelas participantes, a graduação e sequenciação dos conteúdos. Eram planejadas atividades diversificadas com o objetivo de desenvolver a autonomia dos estudantes na resolução das tarefas. A intenção da ação foi promover a contextualização do ensino.

Desenvolveu-se como rotina as professoras organizarem uma roda de conversa anterior ao início da abordagem de um novo conteúdo e os estudantes serem convidados a falar tudo o que sabiam ou gostariam de saber sobre o tema que seria explorado em sala de aula. A partir desta ação, a professora procedia ao planejamento, contemplando curiosidades e avançando no que os estudantes já apresentavam domínio. Eram sugeridas problematizações a partir de situações reais e se tomava como ponto de partida os repertórios do grupo de estudantes para, por meio da ação mediadora das professoras, ampliá-los. O portfólio foi referendado como instrumento privilegiado de acompanhamento do percurso de aprendizagem dos(as) estudantes, pois a visão de avaliação sustentada pelo grupo privilegiava o percurso de aprendizagem, não somente seu produto final.

A partir do GAEP foi discutida a forma de conduzir a elaboração do planejamento e a consequente prática de docência em sala de aula. O planejamento ocorria, em geral, em pequenos grupos de professoras, contudo não era incomum o isolamento, conforme já referido. Esta forma de agir foi problematizada e as professoras relataram, após imersão no grupo, ter percebido como a ação conjunta pode enriquecer o planejamento, pois mesmo que diante de realidades diferentes, a colaboração entre professoras decorreu em apoios emocionais e práticos, pelas trocas compartilhadas. Constatou-se, nos processos de planejamento, uso de planejamentos antigos e que nem sempre estavam adequados com as novas formas de aprender que os estudantes traduzem em sala de aula em diferentes

desempenhos e comportamentos. Esta ação era focalizada, mais ficou evidente. Debateu-se este tópico no grupo e as professoras refletiram que a aparente desmotivação dos estudantes pelo ensino ofertado, e que comumente é interpretada como desinteresse e/ou desmotivação, poderia ser decorrente da abordagem inadequada da situação/conteúdo, destacando-se aqui a importância de promover situações de aprendizagem que gerem interesse e que atendam aos interesses e necessidades da turma.

E, no processo de elaboração e readequação contínua dos planejamentos, na busca de criar-se um *habitus* professoral mais adequado a diversidade, confirmou-se, conforme já referendado, participação periférica das pedagogas no relacionamento profissional com as professoras e no seu assessoramento. E, tendo em vista a cobrança por resultados, verificou-se que a preocupação das pedagogas centrava-se nos estudantes cujo rendimento estava significativamente abaixo do esperado para a idade e experiência escolar. A relação entre a não aprendizagem e a retenção, que impactava no IDEB, mostrou-se evidente. A preocupação mostrou-se centrada no índice estatístico, não na qualidade do processo de ensino oferecido. A diretriz na organização do trabalho pedagógico, a partir deste posicionamento, dizia respeito a uma questão específica: a alfabetização. Estudantes com performance acima da média ficavam desassistidos, percebia-se uma predisposição ao 'nivelamento para baixo' pela conduta de planejar atividades que tinham como função resgatar conteúdos em defasagem, sem uma proposta paralela de expandir os conhecimentos de quem já havia internalizado estes saberes, marcadamente enfatizando-se a escrita e a leitura como habilidades básicas para compreensão dos demais componentes curriculares. Nos planejamentos era tomado como base o aluno mediano, com sugestão paralela de adequações para quem ainda não estava alfabetizado.

A flexibilização curricular depreende adequações de pequeno e grande porte, tendo em vista cada caso. Tendo em vista que "os discursos e as práticas curriculares são realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas que fazem parte de um processo complexo de tomada de decisões" (PACHECO, s/d, 71), o embate entre a necessidade de haver um currículo nacional e o desejo de autonomia e flexibilização que realidades contextuais e sujeitos singulares demandam, tornam este um ponto em franca discussão e ainda

sem consenso. Na realidade brasileira a polissemia dos termos – flexibilização, adaptação, adequação, e os sentidos atribuídos a eles, tornam seu debate complicado. A posição defendida na tese é a necessidade de um olhar singular para cada estudante, com adequações sendo previstas por meio de uma flexibilização onde conteúdo, método e avaliação sejam pontos constantemente refletidos e revisitados, pois eles balizam a ação pedagógica.

A flexibilização curricular representa, nas palavras de Pacheco (s/d, p. 73) “uma estrutura simplificada de objetivos, competências e aquisições essenciais pretendidas”, que depreende a descentralização institucional, superando “o imperativo da orientação”, pois enuncia a necessidade de se construir projetos curriculares flexíveis onde conteúdos, metodologias e avaliação sejam aspectos de reflexão permanente para que as práticas de docência se adequem as especificidades dos estudantes e se traduzam em aprendizagens com sentido. É uma ação de adequação da resposta educativa para satisfazer as necessidades de um estudante ou grupo de estudantes, no âmbito da sala de aula do ensino regular/comum.

No GAEP somente adequações de pequeno porte foram adotadas, referentes à seleção e graduação dos conteúdos curriculares, diversificação das metodologias e centralização da avaliação no portfólio. Estas ações foram previstas e executadas pelas docentes em conjunto, mas as professoras referiram sentirem-se inseguras neste percurso, pois a tendência a seguir o currículo estabelecido, mantendo instrumentos de avaliação também padronizados, é uma cultura fortemente arraigada na escola, com espaço de agência restrito a quem apresenta um *habitus* diferenciado. Quanto à diversificação metodológica, apresentou-se a necessidade de diversificação, por um lado, e se incentivou a adoção de metodologias específicas apresentadas em curso, por outro.

Explicitou-se um discurso onde, idealmente, a adoção das metodologias apresentadas nos cursos ministrados ofereceria uma maior ‘unidade’ de ação enquanto RME. Unidade esta que deveria promover a articulação entre escolas, formando uma linha de ação em rede. As professoras criticaram este posicionamento, argumentaram que “a diversificação deveria ser o norte e que a metodologia não pode ficar ‘engessada’ em métodos que surgem como modismos”. Defenderam a postura de que “a diversificação deveria ser a direcionadora central

das ações inclusivas, pois há quem aprenda melhor com projetos, outros com sequências didáticas, outros por meio do uso de jogos.” Esboçaram seu repúdio a metodologias únicas, como se todos tivessem de estar de acordo com um padrão ideal para aprender de uma forma também padronizada.

Apesar das institucionalizações correntes, no processo de adequação foram estreitadas às relações entre as professoras e o grupo de estudantes e privilegiou-se um trabalho em duplas ou pequenos grupos, para que se formassem sistemas de auxílio mútuo. Neste percurso, a regente e corregente reviram formas de trabalhar, tentando integrar sua ação, um desafio, na perspectiva delas. Todavia, a bidocência é um desafio, assim como a integração de trabalho entre regente, corregente e profissional de apoio, pois o individualismo ainda mantém marcas fortes na ação pedagógica e os professores têm de aprender a articular sua ação em conjunto, de forma colaborativa. A visão cooperativa do ensino e da aprendizagem é uma prática que ainda é incipiente, mas cujo potencial não pode ser negado. Este pressuposto ficou evidente no GAEP.

E, baseadas em relações mais harmônicas e horizontais, observou-se o aumento das participações de e entre estudantes e, por outro lado, também no grupo de professoras. E, neste sentido, as mediações entre pares foram se aprimorando, canais de comunicação se fortaleceram, foi sendo consolidado um espaço na sala de aula onde todos puderam expressar opiniões e dar forma a suas ideias, exercitando-se liberdade e autonomia. A ação cooperativa e de viés colaborativo entre pares “consolidou o auxílio mútuo enquanto prática fecunda para melhorar relações e fortalecer a aprendizagem”, pois a partir de uma maior oportunidade de participação “houve maior engajamento e a motivação de alunos e professoras, fato que impactou positivamente as rotinas estabelecidas”.

Nesta dinâmica, as professoras relataram que perceberam a importância do apoio estruturado, para elas e para os estudantes, porque por meio deste apoio puderam verificar melhorias qualitativas em suas práticas e no desempenho do alunado, assim como enunciaram uma compreensão diferenciada da importância do vínculo entre pessoas e em relação à aprendizagem e grupo escolar. Quanto ao apoio estruturado afirmaram sua percepção de que “a gente está estabelecendo um grupo de apoio interno. E isto é importante para nós, nós percebemos a importância do grupo quando começamos a planejar juntas, a trocar ideias, a compartilhar

situações e estratégias de enfrentamento. Na troca encontramos apoio para a prática e também apoio emocional. Este apoio fez toda a diferença”. E quanto ao aspecto emocional, este foi um critério que emergiu como questão fundamental na análise de percursos e na auto-análise necessária ao profissional no exercício da docência. O afeto foi então tomado enquanto elemento balizador da prática – de ensino e aprendizagem.

O fato de perceberem as relações de afetividade de uma maneira diferenciada, lhes possibilitou um olhar também particular para as dificuldades dos estudantes e suas dificuldades enquanto ensinantes. Neste processo, enfatizaram que um vínculo positivo auxilia na sua superação. Refletiram que a vinculação contribui na sustentação da persistência frente a obstáculos. Somente um dos casos acompanhados no GAEP não obteve melhora no desempenho e vinculação. João foi o único estudante que apresentou dificuldade na consolidação de um vínculo positivo com as professoras e colegas e cuja aprendizagem não apresentou melhora significativa. Inclusive foi retido, refaz o 3º ano. Em visita a escola no ano letivo de 2017, para verificação da situação de aprendizagem dos estudantes acompanhados pelo grupo no ano de 2016, a pesquisadora foi informada de que João ainda não consolidou a alfabetização e que manteve conduta resistente ao registro, bem como manteve um comportamento conflituoso no trato com colegas e professoras. Ressalta-se que a professora do corrente ano letivo não é a mesma do ano anterior. Apesar de ter mantido a dificuldade, será progredido para o 4º ano, sem ainda ter domínio dos conteúdos básicos da alfabetização, porque não há possibilidade de dupla retenção na RME.

Mesmo que durante o decurso do trabalho do GAEP João tenha sido melhor integrado a turma, tendia, em momentos onde não havia mediação direta, ao isolamento. Demonstrava possuir capacidade de leitura de ambiente e apresentar habilidade social, mas persistia numa conduta isolada e, por vezes, conflituosa. Na aprendizagem manteve resistência as tentativas de escrita, mesmo que tenha sido utilizado computador e tablet para registro e que a professora tenha atuado como sua escriba em diversos momentos. A leitura apresentou leve melhora, nomeava o alfabeto e lia, com apoio, algumas sílabas simples, ainda que com evidente dificuldade para realizar junções e formar as palavras. Na área de matemática

apresentava maior facilidade de aprendizagem, contudo a conduta aparentemente desmotivada e desinteressada lhe trazia prejuízos, nesta e nas demais disciplinas.

Em relação aos outros estudantes, verificou-se significativa mudança nas relações por meio das mediações proporcionadas. Estas relações decorreram em ganhos de aprendizagem e relacionais/comportamentais. Daniel foi melhor acolhido pela turma, passou a ser ajudante da professora, esta posição rendeu a ele uma posição onde ele assumiu novas responsabilidades e, no exercício das mesmas, mudou comportamento. Manoel não foi avaliado no CMAEE. Passou por consulta pediátrica e aguardava consulta com neurologista. Avançou na aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento, na Educação Física passou a interagir mais, atendia aos comandos das professoras de Ensino Religioso e Arte, demonstrou apreço e talento em suas representações gráficas, suas produções foram valorizadas pelas docentes e pelos colegas, este fato motivou-o a expandir tentativas em outras tarefas as quais ainda não tinha pleno domínio. Por meio da mediação da professora Mara, passou a se relacionar melhor com colegas de turma e, a partir destas relações, aumentou repertório, deixou de lado a tendência a remeter-se somente ao seu desenho preferido nas conversações estabelecidas. Passou a responder perguntas, realizar registros, participar das aulas. Ainda que apresentasse defasagem na aprendizagem, seu avanço se mostrou significativo, tendo em vista a análise de seu percurso particular como aprendiz.

Carlos, apesar de não se comunicar por meio da fala, criou, com apoio de colegas, outros canais de comunicação. Canais que estreitaram laços. Mostrava-se afetivo, mantinha-se disponível aos colegas e essa disponibilidade era retribuída. Na aprendizagem mostrou significativo avanço em todas as áreas do conhecimento, mas marcadamente na produção escrita. O avanço da escrita pode ter sido decorrente do fato de que a turma estabeleceu sistema de comunicação baseado na redação de bilhetes, estes trocados entre pares e entre alunos e professoras, com esta prática incentivando Carlos e demais estudantes a exercitar a função social da escrita, atribuindo-lhe um sentido que antes parecia não ter sido vivenciado por eles. Matheus, antes percebido na turma como estudante “com dificuldade”, resgatou sua autoestima e demonstrou, a si mesmo e aos colegas, todo seu potencial. Era comum ver os colegas o elogiarem pelas suas produções, ao que o estudante respondia: “Antes não sabia, agora sei e até posso te ajudar se você quiser”. Essa

autoconfiança refletia-se nas suas produções. O estudante mostrava-se especialmente agradecido as professoras Gabriela e Rebeca pelo avanço conquistado.

Decorrente desta percepção do grupo, surgiu o critério emergente de análise que engloba aspectos afetivo/emocionais do processo de ensino e aprendizagem, conforme referido. Compreende-se que o professor afeta o estudante e é por ele afetado nas relações estabelecidas em sala de aula. As emoções suscitadas pelas vivências singulares sustentam ou refutam as práticas em uso. E as relações estabelecidas oferecem suporte diferencial para significar cada situação vivenciada. Assim, o significado/sentido atribuído a escola pelo aprendiz e pela professora depende, também, das relações, níveis de participação e formas de comunicação estabelecidas, estes fortalecidos por meio dos apoios e das mediações proporcionados, num processo onde cada um tem maior ou menor espaço de agência, de acordo com as formas de organizar e gerir o espaço da escola/sala de aula, com os afetos produzidos neste intercâmbio produzindo sentido ao ato de ensinar e de aprender.

Durante o movimento do GAEP as professoras referiram ter percebido o incômodo que o julgamento de colegas sobre seus presumidos insucessos lhes causa. Estes julgamentos trazem prejuízo às relações entre profissionais, com o sistema de auxílio mútuo tendo decorrido numa contextualização das situações vivenciadas que permitiu a compreensão ao invés do julgamento. Da mesma forma, entre estudantes, verificou-se que o auxílio mútuo contribuiu para ocasionar aprendizagens, pois, ao estreitar laços de pertença, os estudantes passaram a construir e consolidar, na prática, estratégias para resolverem situações de sala de aula, sob mediação da professora, personagem que lhes ofereceu condições para que sua autonomia fosse exercitada.

A autonomia, que já se constituía como um objetivo privilegiado da ação pedagógica, diante esta nova percepção acerca da participação, instigou o planejamento de situações de aula onde se ofereceram oportunidades reais de interação e decisão. As vivências do e no grupo abordaram assim não somente questões acadêmicas, mas também analisaram situações diversas que mesmo não abordando 'conteúdos' decorreram em aprendizado. Situações conflituosas no recreio ou sala de aula passaram a ser resolvidas pelos próprios envolvidos,

mediadas pelos professores, buscou-se coibir o julgamento acerca do desempenho dos estudantes, não mais culpabilizando professoras de anos anteriores ou familiares, ou ainda a criança, por dificuldades detectadas, estas e outras reflexões no GAEP impactaram a prática corrente da escola, trazendo a baila a necessidade e urgência de assumirem-se os princípios inclusivos no direcionamento do trabalho pedagógico, em benefício não somente dos estudantes, mas de toda comunidade escolar.

A flexibilização curricular, no que se referia a graduação e seleção de conteúdos, não foi uma prática que apresentou dificuldades na consolidação do trabalho pedagógico do grupo¹⁴⁹. As professoras já adotavam esta ação anterior ao GAEP, ainda que na troca entre o grupo tenham aprimorado esta prática por meio de sugestões, atividades e dicas compartilhadas. No entanto, queixas constantes sobre o número de conteúdos a serem abordados por trimestre foram discutidas. Informa-se que em Curitiba privilegia-se uma organização curricular única, dividida por trimestre. Esta forma de organizar e gerir o currículo está sendo construída nos últimos anos e, em nível nacional, o movimento é idêntico, ou seja, Bases Nacionais Curriculares Comuns – BNCC, estão sendo construídas de modo a oferecer aos estudantes conteúdos de base padrão para se prover melhores condições de garantir a qualidade do ensino ofertado. Este é o discurso oficial dos governantes. Este ponto não será presentemente abordado. O que se discute aqui é a dificuldade das professoras em construir um plano de trabalho interdisciplinar, que possibilite pensar e organizar todos os conteúdos significados como ‘essenciais’ no tempo escolar de que as escolas dispõem. Ou seja, trabalhar todos os conteúdos elencados em 200 dias letivos, com 04 horas de duração¹⁵⁰.

No que se refere às metodologias, confirmou-se diversificação das mesmas, a troca de ideias e relatos de experiências no GAEP contribuíram nesta diversificação, as professoras das Salas de Recursos – de dificuldades de aprendizagem e Multifuncional, contribuíram com sugestões práticas. Foram privilegiados como recursos os jogos e a literatura. A troca de ideias no planejamento e sequenciação de atividades foi intensa, promoveu o aumento do repertório das participantes. Mesmo recursos antes utilizados foram discutidos e

¹⁴⁹ Em Curitiba utiliza-se o termo adaptações curriculares, de pequeno e grande porte, para adequações curriculares que envolvem conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação.

¹⁵⁰ Aqui se reiterando que o tempo dispendido em entrada/saída, troca de aulas, recreio, etc. impacta no tempo total, reduzindo-o ainda mais.

ressignificados, criou-se um banco de atividades a serem adequadas para cada turma. As professoras constataram, durante intercâmbio do grupo, a importância da troca e discussão sobre materiais e recursos, foi sugerido pela pesquisadora à montagem de um arquivo dropbox para armazenamento de atividades nas diferentes áreas do conhecimento para trocas contínuas entre as professoras, com sugestão de estender-se este recurso a todo grupo da unidade escolar, convidando-as a também participarem deste processo de construção coletiva de repertórios.

A dificuldade no processo de flexibilização curricular referiu-se a dois pontos centrais: a já mencionada dificuldade de gestão do tempo escolar tendo em vista as exigências do currículo trimestral e referente à avaliação. O fato de haver uma grade curricular única, organizada por trimestre, parecia causar sentimentos contraditórios entre as professoras. Se por um lado, trazia uma maior segurança sobre o que teria de ser trabalhado e resolvia uma inquietação antiga em relação a avaliações municipais padronizadas¹⁵¹, por outro lado, em alguns momentos, parecia ‘engessar’ o trabalho pedagógico, na fala das próprias professoras. A dificuldade em dar conta dos conteúdos e, em paralelo, das defasagens e a decorrente culpa pela não aprendizagem, traziam angústia aos professores. Esta angústia em dar conta de todos os conteúdos curriculares no tempo de aula era uma preocupação constante.

Quanto à avaliação, ainda que tenham tomado o portfólio como instrumento central de análise do percurso dos estudantes, foi exigida a aplicação das avaliações padronizadas. Informa-se que a avaliação interna era pensada por ano/ciclo e por área do conhecimento e que a avaliação externa – interdepartamental, elaborada pela equipe do Departamento do Ensino Fundamental do município de Curitiba¹⁵²,

¹⁵¹ Na Prefeitura de Curitiba são aplicadas avaliações nacionais padronizadas e avaliações internas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. A partir da aplicação das avaliações internas, observou-se crítica das docentes devido ao fato de haver diferentes possibilidades de planejar a sequência de conteúdos por trimestre, fato que prejudicava, em sua percepção, os resultados obtidos pelos estudantes. Assim, podiam ser abordados na avaliação conteúdos ainda não trabalhados em algumas unidades e, em contrapartida, já trabalhados em outras escolas. O fato de haver um currículo único, em tese liquidaria esta questão, pois pelo menos no plano ideal todos os conteúdos daquele trimestre deveriam ter sido trabalhados por todas as equipes de todas as unidades escolares que compõe a Rede Municipal.

¹⁵² O SIMARE Curitiba – Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba, foi implantado em 2014. Tem como foco a avaliação dos alunos matriculados no 4º, 6º e 8º anos de todas as unidades educacionais da rede municipal de ensino, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências. Além dos dados obtidos mediante as avaliações, todos os gestores das unidades escolares e os professores que lecionam as disciplinas avaliadas responderam a questionários, cujo objetivo foi levantar informações acerca do perfil das escolas e de seus agentes e relacioná-las ao desempenho dos educandos. Em 2016, segunda edição do programa, foram avaliados os conhecimentos de 19.098 educandos. O município de Curitiba busca, por meio do SIMARE CURITIBA, produzir

seguia o mesmo modelo. Na época estava sendo ‘testada’ uma nova ficha de acompanhamento, o Parecer Individual de Aprendizagem - PIA¹⁵³, preenchida por área de conhecimento e ano, contendo tópicos a serem assinalados conforme legenda e também de forma descritiva, seu preenchimento envolvia todos os professores da turma e o objetivo do instrumento era compor um ‘retrato’ do percurso de aprendizagem do 1º ao 5º ano. Este instrumento gerava um gráfico, por área do conhecimento, onde se apresentavam porcentagens de aproveitamento tendo em vista as respostas dos avaliadores.

As professoras do GAEP, e demais professoras da escola, reclamaram da padronização dos instrumentos avaliativos, prática cristalizada nas escolas, e indagaram qual seria o uso/função do PIA, haja vista este não ser o primeiro modelo de ficha de acompanhamento de aprendizagem a ser proposto e não haver, em geral, discussão no grande grupo sobre os resultados obtidos, isto no realinhamento do trabalho pedagógico. Mas havia também professoras, depois de preencher o PIA e analisar o gráfico gerado, que argumentaram em favor do instrumento, pois na sua percepção esta ferramenta trouxe “uma concretude” ao seu trabalho. Mas todas as professoras argumentaram pela reformulação do instrumento, independente da opinião sobre o mesmo, pois a extensão do mesmo reduzia tempo de planejamento e trazia, no decorrer do texto, repetições.

No GAEP foi referida a inadequação dos instrumentos avaliativos padronizados, visto o discurso geral abordar a necessidade de diferenciação nos encaminhamentos de sala de aula, mas quando se procede a avaliação sustentar-se padronizações que invisibilizam a ação personalizada e as conquistas particulares dos estudantes. Esta situação contraditória gerava inconsistências na prática e movimentos de resistência ou desistência. As professoras assinalaram que não faz sentido adequar a prática no dia a dia e depois, na avaliação, usar um instrumento único. Mas o que gera maior revolta não é o instrumento em si, mas o uso dos resultados deste. As professoras reconhecem que tem de haver um ‘ideal’ a partir do que é ensinado, sugeriram, entretanto, que conteúdos essenciais fossem abordados nas avaliações de forma particularizada. Entendem que é necessário que estes

diagnósticos sobre o desempenho dos educandos nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, uma vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações sejam realizadas com o intuito de melhorar a qualidade da educação no município. Fonte: <http://www.simare.caeduffj.net/> acesso agosto, 2017.

¹⁵³ Doravante referido pela sigla, PIA.

conteúdos sejam consensuados no grupo, com a forma de cobrá-los sendo pensada de acordo com níveis de aprendizagem, ou seja, de acordo com a realidade concreta, não sob o ideal estabelecido. Sustentaram que a leitura da avaliação deveria ser qualitativa, não quantitativa. Sugeriram “o portfólio como instrumento privilegiado de avaliação”, que deveria “ser composto desde o pré-escolar até conclusão do 5º ano, para documentar o percurso de aprendizagem personalizado de cada estudante”.

A avaliação, neste sentido, se constituiu uma problemática a parte. Concebe-se aqui a avaliação, em consonância com as bases teórico metodológicas da tese, como ação de caráter processual, investigativo, diagnóstico e participativo, cuja função é a regulação das aprendizagens. Mesmo que as professoras considerassem, na proposta da flexibilização curricular, diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem, a avaliação interna e externa seguiu padrões, desconsiderando a análise qualitativa de percursos singulares, fato que promoveu e reforçou categorizações. As respostas às questões formuladas foram tomadas como indicadores estanques da efetividade do ensino oferecido, penalizando as regentes e estudantes pelos resultados obtidos.

E, apesar das professoras do GAEP tomarem o portfólio como instrumento avaliativo, o peso atribuído às avaliações internas e externas foi balizadora da análise acerca da eficácia/ineficácia do ensino oferecido. A nível interno, direção e pedagogas, a partir dos gráficos gerados perante os resultados obtidos, julgaram como mais ou menos eficiente o trabalho de cada professora. A nível macro, os mesmos gráficos balizaram opiniões sobre escolas e regionais, direcionando discussões futuras sobre suportes necessários tendo em vista defasagens detectadas. Estas discussões trazem indicativos de conteúdos em defasagem e que devem ser abordados pelas professoras em sala de aula, para sua minimização/superação. As professoras do grupo sustentaram o portfólio como instrumento avaliativo que documentou a trajetória individual de cada estudante, mas sofreram pressão para utilizar o PIA enquanto informativo privilegiado do desempenho do alunado no dia de entrega de pareceres, os gráficos gerados por este instrumento foram impressos e entregues junto ao parecer descritivo.

Ainda que o PIA e as avaliações padronizadas possam compor ações de apoio as equipes escolares, a leitura deveria ser qualitativa e longitudinal, não

apenas detida num recorte da realidade que não traduz toda a riqueza contextual da unidade de ensino e de cada uma das turmas que ali deveriam estar retratadas. Constatou-se então que a flexibilização curricular foi possibilitada pelas regentes, mas não é, ainda, uma prática pensada no e pelo grupo escolar nem, tampouco, enquanto rede, apesar dos discursos em contrário. Da mesma forma, a avaliação ainda tem, conforme denunciado por Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1992, 1996) e Wenger (2011) papel importante na sustentação de um arbitrário cultural onde diferenças são transformadas em desigualdades. O individual, o singular, permanece invisível. E, em movimento paralelo, as diferenças são significadas como desvios, como limitações pessoais. Ou seja, a diferença é celebrada somente como elemento dificultador do ensino. Seu potencial de troca segue desconsiderado.

Assim, se mantém a padronização mesmo frente a ritmos e níveis diferentes, numa busca de respostas semelhantes perante a diversidade de sala de aula. A avaliação torna-se, então, um eixo central de discussão no contexto da inclusão. A prática da flexibilização curricular ainda é incipiente, as marcas de um *habitus* professoral tradicional ainda impõe e sustenta modelos de ensino baseados na cópia e repetição, em aulas expositivas onde o professor detém o conhecimento e o repassa/transmite aos estudantes, isto mesmo sob discurso da inclusão. Mas, verificando-se, em contraponto, movimento cada vez mais expressivo de busca de caminhos alternativos, conforme foi constatado no GAEP.

As dificuldades relatadas pelas professoras compõem interessante quadro de reflexão, pois se percebe seu desejo de atingir a todos os estudantes, mas, por outro lado, perspectivas individuais, e nem sempre convergentes acerca da inclusão, ainda mantém práticas cristalizadas. A inclusão é um processo coletivo, mas precisa, no parecer das participantes do GAEP, ter por base princípios que guiem e direcionem ações, princípios ainda não consensuados e discutidos nas escolas, não da forma aprofundada e coletiva conforme o grupo julga ser necessário. Mais do que assumir a inclusão como meta, é necessário vivenciar a inclusão na prática para que este processo passe de um propósito a ser buscado a uma ação a ser coordenada e gerida de forma a ajustar-se a demandas reais.

A seguir passa-se à discussão dos dados coletados.

3.4 A ESCOLA COMO COP: REDES, CONEXÕES, SIGNIFICADOS, IDENTIDADES

Na voz das entrevistadas e participantes do GAEP a educação atual, para que se torne ‘inclusiva’, necessita de uma reforma radical. Reforma que não acontece somente no interior das escolas, mas que depende de “movimento social amplo (...) saindo do nível individual para o social”, com “necessidade de cultivar empatia” e de rever as formas de perceber e significar as diferenças. Na educação demandaria a “revisão do desenho universal no que se refere aos modelos educacionais adotados”, sob a compreensão de que a inclusão não pode ser vista sob um único prisma, deveria ser discutida em relação a todos os aspectos que a problematizam, considerando diferentes contextos e recursos humanos e materiais disponíveis. Estes aspectos foram problematizados no quadro 17.

QUADRO 17 - CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO NO BRASIL

“A inclusão não pode ser vista somente como uma questão arquitetônica, nem como uma ação pontual para apenas uma pessoa ou escola, pois inclusão não é adaptação. A inclusão é uma construção coletiva que envolve toda a sociedade, parte de uma concepção humana onde todos devem ser contemplados. A sociedade não é pensada para todos”.

“Incluir é uma ação global, coletiva. Depende da transformação de paradigmas culturais e sociais”.

“Se pensa a sociedade em termos de homogeneização. Veja o exemplo da moda. Se elege um padrão e este tem de ser seguido. Temos de quebrar estes paradigmas”

“Se pensa na inclusão social. Mas a inclusão social envolve a inclusão escolar e digital. Uma está relacionada à outra. Sem uma delas, as outras não ocorrem”

“Parece que inclusão só acontece na escola. Se cobra o diretor, o pedagogo e o professor para que o processo aconteça. Mas a inclusão é um projeto social. Não adianta manter a mesma lógica, de discriminação e desigualdade, e querer que a escola resolva todos os problemas do mundo. A escola sofre influências da sociedade, é coagida pelos governantes a agir dentro de uma ideologia. Se afirma a neutralidade do espaço, mas isso é uma grande mentira”

“Incluir? Só se mudar o contexto social e cultural. Tem que fazer com que a diferença seja aceita. E aqui não estou falando apenas da deficiência. Mas de toda diferença que marca alguém. Por exemplo, diferenças étnicas e culturais”.

Fonte: Autora, 2017.

Apesar das colocações iniciais, demonstram ainda não atribuir à equipe escolar o protagonismo e potencial – teórico e prático - que acreditam ser essenciais para gerar as transformações almejadas. Aparentemente se percebem como reféns da reforma social que incitaria a reforma escolar vital ao acolhimento da diferença. Refutam discursos sobre a suposta neutralidade do ambiente escolar, mas evidenciam em seus discursos, em suas atitudes, representações e práticas que a escola ainda hoje sustenta a tendência a reproduzir padrões e atributos sociais mais valorizados, negando o potencial político e teor ideológico de suas ações. Entendem a inclusão como ato de resgate de direitos básicos, mas não atuam no sentido de prover transformações contextuais de acordo com os princípios e valores inclusivos.

Ainda que compreendam e assumam que a inclusão incita ao questionamento, a subversão e a mudança, revelaram sentirem-se inseguras perante o processo e, diante da complexidade do ofício docente, das falhas da formação inicial e em serviço e diante da precariedade da escola pública brasileira, se percebem incapazes de dar conta de incluir a todos, ainda que sustentem, em paralelo, o objetivo de oferecer ensino de qualidade e estendido a todo o grupo de alunos. Esta contradição ocorre pela distância entre o que é dito e feito. Ou seja, revela o distanciamento entre o real e o proclamado, entre a utopia e a vida cotidiana.

Diante da visão de inclusão assumida, explicitaram a necessidade de “mudança cultural em relação à diferença” e abordagem, no que se refere especificamente à educação “da questão da formação, ponto crítico no processo inclusivo atual”, assim como defendem a necessidade de “melhoria das condições de acessibilidade das escolas, em todas as suas dimensões”, “suporte familiar” e “parceria com a Secretaria Municipal de Saúde” (GAEP, 2016, s/p). Enfatizaram que professor “tem que ser especialista em educação” (GAEP, 2016, s/p), não necessariamente na educação especial, ainda que enunciem a importância de que haver conhecimento teórico e prático para atendimento as crianças e jovens com deficiências. Alegam necessidade de preparação docente para oportunizar o planejamento e operacionalização de uma ação pedagógica que dê conta de situações diferenciadas de aprendizagem e dos estudantes em sua diversidade, fato que depreende, em seu parecer, necessidade de revisão dos cursos de formação, tanto na graduação quanto referente à formação em serviço. Reforçaram a premissa de que os estudantes necessitam de apoios diferenciados para aprender, mas sustentam que o professor também precisa de apoios estruturados para ensinar, principalmente no momento atual onde se busca acolher a diversidade, mas mudam-se somente os discursos sobre a diferença, mantendo-se representações negativas acerca do que se considera como diverso e as precárias condições de ensino tornam difícil particularizar o ensino, o que decorre na manutenção de práticas inadequadas para acolher e trabalhar as diferenças.

Neste debate, as participantes reafirmaram que não se trata de negar a inclusão, mas de problematizá-la, pois no Brasil o processo inclusivo vem se constituindo de acordo com interpretações diversas e ideologicamente demarcadas, ocorre de forma focalizada, se reflete na criação de serviços e programas diversos e,

comumente, de caráter paliativo, fato que conduz a uma dificuldade em se avaliar, qualitativamente, a eficácia ou ineficácia dos mesmos, para potencializar a qualidade do ensino. Argumentaram da necessidade de avaliar o alcance das ações empreendidas, pois se compreende como direito o apoio a aprendizagem, este pensado numa lógica que atinja todos os estudantes, não apenas grupos em específico, mas assinalando-se que grupos com capitais desfavorecidos em ambiente escolar necessitam aporte diferenciado, equidade nas estratégias adotadas, para que tenham seu direito a educação assegurado. Pode parecer contraditório, mas não é. O apoio constitui-se como direito de todos. Mas a frequência e a intensidade destes apoios deve ser ajuizada com base em características singulares. Assumindo-se que a inclusão abrange a todos, não somente crianças e jovens com deficiência.

Nas discussões do GAEP evidenciaram-se diferentes aspectos de fragilidade que precarizam a prática de docência e dificultam o atendimento a diversidade:

1. Formação docente deficitária e de caráter tecnicista,
2. Ausência de apoios estruturados para estudantes, familiares e professores,
3. Distância entre discursos e práticas, ou seja, entre o que é dito e o que é feito,
4. Ênfase na deficiência como NEEs, desconsiderando outras características e situações que congregam desvantagens perante o ensino,
5. Homogeneização dos métodos e da avaliação,
6. Tempo escolar inadequado para exploração do currículo oficial,
7. Inadequação arquitetônica dos ambientes de ensino,
8. Carência de recursos materiais, humanos e financeiros,
9. Dificuldade de articulação entre modalidades e, destas, com a área de Educação Especial (fragmentações do ensino),
10. Níveis de participação restritos,
11. Burocratização da educação,
12. Legislação impositiva e dúbia,
13. Dificuldade de comunicação interna, enquanto equipe escolar, e interdepartamental,
14. Acompanhamento de serviços e programas focalizado e sem espaço de agência para professores sugerirem e participarem de mudanças,

15. Ausência de indicadores práticos para análise da efetividade ou inadequação dos serviços e programas oferecidos aos estudantes e professores como apoios a aprendizagem e ao ensino,
16. Crescente medicalização da educação,
17. Cultura escolar individualista, dificultando a consolidação de uma postura colaborativa entre docentes e estudantes,
18. Padrões ideias de estudante/professor guiando imaginários,
19. Subalternização entre profissionais – na relação entre área especializada e ensino comum,
20. Desconsideração das interconexões entre local e global,
21. Apagamento da singularidade dos contextos,
22. Vigência do preconceito mesmo sob discurso inclusivo, com entendimento da diferença enquanto desigualdade,
23. Tensão entre os termos igualdade e diferença, tornando difícil exercer os princípios da justiça e equidade, mesmo sob força de lei.

Estes aspectos impactam negativamente o processo inclusivo porquanto revelam fragilidades da escola pública que tornam a inclusão um projeto desafiador. A não legitimação da criança e jovem com deficiência no âmbito da escola comum, sua significação enquanto subproduto da Educação Especial, a categorização perante a não aprendizagem e o conseqüente cerceamento de possibilidades de participação no interior das escolas, cerceamento que promove a naturalização das desigualdades por limitar oportunidades de atuação social mediante titulação escolar, empobrece as relações de ensino e decorre na sustentação de um arbitrário cultural que mantém e promove a exclusão. Sustentam-se representações negativas das diferenças onde se referenda o senso comum que permeia e delinea debates coletivos, porquanto o acesso a informação é restrito.

Ações focalizadas e paliativas são implementadas e se baseiam, na contemporaneidade, em posicionamentos alicerçados em características biológicas e comportamentais/emocionais, preponderantemente. Estas posições, ideologicamente modeladas e concordes com a crescente medicalização da vida humana, se pautam na defesa de que um diagnóstico detém poder para garantir direitos, direitos assentados em identidades biológicas. A ênfase na condição orgânica desconsidera as múltiplas e complexas variáveis que estruturam a

produção do ensino e que se traduzem numa ação pedagógica seletiva e de viés meritocrático. Reforça-se, neste prisma, a ideia de que as NEEs se referem apenas a crianças e jovens com deficiência, ou seja, delimita-se quem deve ser incluído e, ao promover esta delimitação, limita-se a ação inclusiva ao direcioná-la a apenas um dos grupos de pessoas historicamente excluídas dos ambientes de ensino.

O desconhecimento do teor legal das diversas legislações de aporte ao processo inclusivo e à distância entre o que é proclamado e a realidade corrente da escola pública brasileira, polemizam discussões, ocasionam antagonismos e, perante contradições e insuficiência de recursos materiais e humanos, conduz e reforça o fracasso escolar. A inexistência de apoios estruturados direcionados as comunidades escolares, que contemplem a todos os seus membros, revela a vigência do meritocracismo e de uma visão individualista na gestão e coordenação da ação pedagógica, documenta a ineficácia das propostas atuais no acolhimento e trabalho dirigidos a diversidade. O fato de haver focalização dos esparsos apoios aos estudantes, denuncia a tendência histórica de busca de adaptação dos sujeitos ao espaço escola. Tais apoios, aparentemente, atuam no sentido de prover a equiparação de quem apresenta defasagem/déficit em relação aos demais alunos da turma.

Esta premissa é, por si só, contrária aos princípios inclusivos. Na inclusão é reforçada a necessidade de reforma escolar para atendimento a singularidades, responsabiliza-se a equipe escolar a mobilizar-se e prover a mudança das práticas em uso para que estas atendam a todos, sem exceção. Assim, a inclusão problematiza a questão da qualidade do ensino oferecido e da abrangência da ação pedagógica tendo em vista sujeitos plurais, ou seja, refere-se a ensinar com excelência e estender o direito a aprendizagem a todos, sem exceções. Este fato, por si só, ocasiona uma quebra nos discursos e práticas pedagógicos veiculados cotidianamente ao colocar em xeque o otimismo pedagógico ainda hoje vigente. A precariedade de recursos humanos e materiais na inclusão é um aspecto desafiador. Mas não pode ser justificativa da não aceitação das diferenças. Em relação a situações onde a condição clínica enseja adequações de grande porte, se reconhece que as equipes escolares não detêm, pelo menos ainda, condições dignas de atendimento. Aqui não se trata de negar a inclusão. Mas de compreender que este processo vai além da matrícula, deve prover ensino adequado as

demandas singulares, assegurar a permanência do estudante no ambiente educacional e sua aprendizagem e desenvolvimento, dentro de uma proposta pedagógica sensível as diferenças.

As atuais condições da escola brasileira, conforme Mendes (2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, s/d), ainda não permitem uma inclusão total. Triste fato. Mas é uma realidade. Todavia, a forma de gerir os serviços e programas da educação especial poderia ser repensada. Em particular no que se refere à organização e gestão das escolas e classes especiais. Considera-se que a proposta das escolas especiais poderia centrar-se mais no ensino e menos no cuidado, ter como preocupação a inserção social e o desenvolvimento da autonomia. E, na tese, se considera que não poderia ser limitada a escolaridade de acordo com o déficit detectado, conforme ocorre no Paraná. A titulação oferecida ao sujeito determina-lhe poder de agência / participação social. Nesta perspectiva, se foi assumida uma proposta que prevê assegurar a escolarização, então às escolas de educação básica na modalidade de educação especial deveriam estar organizadas de forma a contemplar o ensino desde a Educação Infantil até, minimamente, conclusão do Ensino Fundamental e, idealmente, contemplando o Ensino Médio. Este pressuposto atrela-se ao direito de igualdade. E o atendimento em espaço especializado, em casos previamente avaliados e que deveriam ter critérios de inserção, está apoiado no princípio da equidade, ou seja, oferecer o necessário para o pleno desenvolvimento de todos e cada um.

E, em relação à classe especial, entende-se que se houver necessidade de haver um programa específico estendido a quem apresenta dificuldade acentuada na consolidação das habilidades de leitura e escrita e no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, que não seja o déficit intelectual leve o critério balizador de encaminhamento, mas que este programa seja repensado de forma a dirigir-se a quem precisa de um suporte contínuo para garantir aprendizagem, por meio da extensão do tempo escolar, numa lógica integral, com atendimento com especialista ocorrendo em contraturno, sem segregação. Aqui especialista entendido como um professor expert em alfabetização, não necessariamente um profissional com especialização na área de educação especial. A argumentação central aqui sustentada diz respeito ao atendimento digno as demandas da diversidade por meio

da superação da focalização dos apoios nos estudantes, com sua progressiva extensão a todos os membros da comunidade escolar e, em paralelo, sob defesa de que estes apoios ocorram in loco, fortalecendo a prática das equipes locais ao contextualizar propostas, sugerindo-se que tais propostas sejam acompanhadas criteriosamente e ajustadas de acordo com as situações vivenciadas, de forma coletiva e colaborativa.

E, frente à resistência a inserção de estudantes com deficiência no ensino comum, a materialidade da ação docente, em cadernos e avaliações, principalmente, se reforça como artefato material e simbólico fundamental para documentar a prática de docência e, em paralelo, a produção discente. Na ausência de registros, assume-se a 'impossibilidade' de oportunizar formas diferenciadas de prover a avaliação e acompanhamento da trajetória escolar. Mas este aspecto não é exclusividade dos estudantes público da educação especial. A resistência ao registro, a recusa a realizar tentativa de resolução de tarefas propostas, a necessidade de que o professor atue como escriba ou crie outras estratégias de documentação da atividade desenvolvida, ocorre em outras situações. Este é um aspecto que necessita ser refletido pelas equipes escolares, pois a cultura do registro não revela, por si só, a competência ou incompetência perante a função de aprendiz.

Para além da questão do registro, preocupa a defesa, recorrente, de que o aspecto da socialização se sobrepõe a aprendizagem, especificamente em relação à inclusão de crianças e jovens com deficiência. A escola tem como função ensinar. Mas não se pode desconsiderar que o ensino é produzido por meio das relações estabelecidas, dos vínculos formados, da legitimação da participação de cada membro do e no grupo. O ensino é possibilitado pela mediação qualificada que ocorre na interação entre pares e entre professor/aluno. A linguagem é artefato mediacional fundamental, permite a comunicação entre pessoas, à discussão e problematização das temáticas em estudo. As vivências em sala de aula estruturam autoconceitos, impactam o ensino ao atribuir sentido as práticas exercidas. Desta feita, práticas repetidas que exacerbam dificuldades, tendem a consolidar tendências afetivo volitivas desfavoráveis, conduzem a resistências e desistências. Fica assim explícita, então, a importância da socialização e da afetividade nas relações instituídas.

A visão distorcida das diferenças e a ênfase na deficiência enquanto NEEs acarretam sérias decorrências ao ensino. No decurso do GAEP as professoras reviram conceitos e admitiram sua dificuldade em assumir uma representação positiva da deficiência, mas apesar das discussões mantiveram posturas de insegurança e resistências baseadas em vivências anteriores. Apesar de reconhecer o direito de todos a educação, evidenciaram sentimentos de vulnerabilidade e medo para com o ensino de crianças com deficiência múltipla, deficiência intelectual e casos mais desafiadores de TEA. Experiências anteriores as marcaram negativamente. Estas marcas produziram representações negativas das diferenças e de si mesmas no exercício de sua profissão. A ausência de uma rede de apoio efetiva agrava esta situação.

Fui professora de uma turma onde havia estudantes surdos. Não havia intérprete. Eu não sei LIBRAS. Eles não estavam alfabetizados e eu me sentia insegura quanto aos métodos a serem adotados para que eles aprendessem a ler e escrever. Esta experiência me marcou. Não sei o impacto que esta vivência negativa teve na vida destas crianças. Mas para mim ficou o sentimento de insatisfação perante uma situação da qual eu me vi impotente e sem apoio para oferecer o que eles precisavam para ter o direito a aprender garantido. (GAEP, 2016, s/p).

Estas representações, que se sustentam em experiências negativas repetidas, limitam a prática. A insegurança conduz a adoção de métodos com os quais as docentes se sentem mais seguras e cerceiam a inovação, a criatividade e protagonismo docente. Experiências negativas moldam resistências e desistências, geram sentimentos de rejeição que configuram sentidos desfavoráveis a inclusão. Esboça-se então a relevância de se fortalecer a parceria entre ensino comum e especialistas. Esta parceria deveria prever apoios as equipes escolares in loco, garantir intérpretes para turmas com surdos, professor que oriente as adaptações necessárias a cegueira e baixa visão, especialistas em TEA orientando a estruturação de rotinas e organização do trabalho pedagógico, e assim por diante, num processo de co-responsabilização pelo ensino oferecido que envolvesse toda a comunidade escolar.

E, como comunidade escolar não se entende somente direção, pedagogas e professoras. Comunidade envolve todos os funcionários da escola, pais, estudantes, especialistas, profissionais das áreas de saúde, social, cultural e de lazer, enfim, pessoas que fazem parte do contexto de cada localidade e que apresentam

potencial para compor parcerias. Comunidade envolve pessoas, relações, mediações e artefatos - simbólicos e materiais, que configuram as práticas adotadas para produzir e gerir processos particulares. A ação pedagógica depreende planejamento, coordenação, autorrevisão constante. Sugere-se que, mais do que discursar e criar propostas teóricas, há que se mudar a prática, as formas de atender e acolher as diferenças. Aqui nos remeteremos ao método das diferenças no que tange aos objetivos declarados e assumidos enquanto Rede e escola, discutindo a inter-relação entre discursos e práticas. Constatou-se que havia objetivos selecionados e realizados, porquanto seu grau de dificuldade não onerava a equipe. Ou seja, apesar da relutância, procedia-se a matrícula do estudante com deficiência, se elaborava uma pasta individual com documentos para registrar sua inserção ao espaço escolar, um plano de apoio pedagógico era redigido e objetivos eram consensuados para contribuir na consecução de sua aprendizagem. Rede e escola assumiam o objetivo de atender necessidades singulares.

Todavia, no percurso de planejamento e operacionalização das práticas de docência, os objetivos tendiam a ser transformados e reinterpretados, porque nesta trajetória a professora passava a assumir a responsabilidade pelo aluno de forma isolada e, devido à dificuldade em dar conta do que havia sido inicialmente planejado, adequava os objetivos e produzia uma releitura destes para poder ser capaz de gerir situações de aprendizagem que não impactassem negativamente a aprendizagem dos demais alunos da turma e, paralelamente, dar conta de atender, minimamente, as necessidades singulares do estudante 'incluído'. Surgiam, nesta dinâmica, objetivos imprevistos que eram realizados pelas professoras para suprir contingências. Este processo era desenhado de diferentes formas, mas observou-se que os objetivos sofriam (re) modelagem de acordo com as vivências, com vivências negativas recorrentes gerando desistências e resistências. Por outro lado, quando havia apoio estruturado a professora, apesar das dificuldades, mantinha-se uma maior resiliência perante dificuldades, com a persistência perante os objetivos assumidos decorrendo numa melhor vinculação do estudante ao grupo e numa adequação pedagógica mais concernente as necessidades singulares de quem era atendido. Esta discrepância entre o que é dito e feito, preocupa.

A inconsistência entre objetivos presumidos e a prática real, a fragilidade das redes de apoio voltadas a estudantes, a inexistência de apoios estruturados

direcionados aos professores, a fragmentação entre modalidades e a relação unilateral entre professores do ensino comum e especialistas, são questões que trazem consequências ao ensino. E a crescente problematização destas questões não tem contribuído para sua superação. Tendo em vista esta realidade, na tese assume-se o posicionamento de não somente problematizar e teorizar sobre a inclusão, mas buscar soluções práticas para seu enfrentamento. Porquanto se considera a necessidade de ação coordenada e engajada que permita a potencialização dos recursos humanos e materiais disponíveis, que decorram no aumento e aprimoramento dos repertórios de atendimento a diversidade, reforça-se a premissa de que as escolas deveriam funcionar sob as premissas das CoP.

E, neste movimento, argumenta-se da necessidade de criar e utilizar indicadores práticos de análise das propostas/práticas inclusivas. Considera-se que os indicadores possibilitem uma análise direcionada e contextualizada de situações particulares de cada comunidade escolar, favorecendo ajustes e melhorias. Desta forma, elegeu-se o documento “Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas”¹⁵⁴ (BOOTH & AISCOWN, 2011) como instrumento privilegiado para a reflexão e discussão do processo inclusivo na perspectiva prospectiva e prática que presentemente enfatiza-se. A próxima seção contempla a análise do processo de inclusão sobre estes parâmetros.

Mas, antes de apresentá-la, expõe-se breve síntese das categorias de análise direcionadoras das discussões no grupo, expondo-se as conclusões das professoras e suas sugestões teóricas e práticas¹⁵⁵:

1. Assume-se que representações e discursos sobre diferenças impactam a prática de docência. Há o reconhecimento de que ainda hoje as diferenças são significadas como desvios e utilizadas para sustentar desigualdades, mesmo que de maneira implícita e não assumida. A violência simbólica que a escola exerce se manifesta de diversas formas, mas talvez a mais cruel seja a não aprendizagem. A desconsideração de capitais socialmente desvalorizados, mas que configuram modos particulares de ser, sentir e agir no mundo, necessita ser refletida e criados apoios estruturados e de caráter longitudinal direcionados a todas as escolas, mas,

¹⁵⁴ Muito embora o Index tenha sido produzido para escolas inglesas, ele tem sido adaptado para uso em muitos outros países, até presente data foi traduzido para trinta e sete línguas (2011, p. 6).

¹⁵⁵ Neste ponto são apresentadas as reflexões e indicadores práticos advindos das reflexões enquanto grupo. Nas considerações finais será apresentada a análise da pesquisadora acerca da ação do GAEP, com utilização das mesmas categorias de análise.

de forma especial, dirigidos a comunidades carentes, exercitando-se o princípio da equidade (cf. VEIGA, 2010).

2. Enuncia-se que concepções de inclusão / cultura inclusiva ainda mostram-se atreladas aos ideais da integração. A tendência ao cuidado, marca assistencialista da educação especial no Brasil, se revelou em discursos e práticas e foi materializada no posicionamento de que a socialização tem sido o ganho central das atuais práticas de inclusão. Este aspecto foi refletido e estratégias práticas foram implementadas para assegurar o objetivo de prover aprendizagem, mas ainda se reconhecendo uma aparente dependência da área de educação para com a área de saúde e/ou especializada. Ajuiza-se que a construção de uma cultura inclusiva depreenda a participação e engajamento de todos os membros da comunidade escolar, assumindo-se coletivamente valores e princípios que norteiem práticas coordenadas cujo objetivo seja promover a superação da discriminação. Aqui reforçando a urgência de se fortalecer a parceria entre ensino comum e área da educação especial para construção e ampliação de repertórios.

3. Reflete-se que a gestão escolar é ponto que depreende reordenamentos, se for assumida a lógica inclusiva. Ainda que sob discurso de inclusão, as marcas tradicionalistas da educação mantêm sua força, a busca pela homogeneização ainda é uma constante. As gestoras, referendadas nas figuras da diretora e vice e das pedagogas, necessitam ter suas funções problematizadas e ressignificadas, sua principal função deveria ser de potencializar recursos materiais e humanos perante o objetivo de incluir, revelando habilidades e coordenando-as de forma a apoiar todos os membros e sustentar motivações mesmo perante adversidades. Não se trata aqui de cumprir protocolos, mas de conhecer e gerir recursos disponíveis de forma a potencializá-los.

4. A comunicação interna e externa é elemento que tanto pode potencializar quanto dificultar relações e práticas. Torna-se imprescindível, na percepção do grupo, rever os esquemas comunicacionais visando fortalecer a comunicação entre profissionais em âmbito interno e entre setores e departamentos – externamente, assim como melhorar a qualidade das instruções fornecidas, tanto para o alunado quanto para os profissionais, tendo em vista que os professores / gestores também executam tarefas e necessitam compreender o que é para ser feito e as razões e sentidos deste fazer.

5. A formação e a docência são aspectos inter-relacionados. A formação de professores ocorre, com excelência, na sala de aula. Explicitou-se no grupo a importância de haver criação de modelos formativos direcionados ao atendimento a diversidade, estes assentados em questões práticas, num processo de reflexão na ação que enseje a coordenação, acompanhamento e promoção de adequações na ação cotidiana, *in loco*, prioritariamente. Sugere-se a valorização dos professores experts da equipe, tomando-os como formadores por excelência, sem desconsiderar a relevância de formações externas, mas fortalecendo comunidade através de seus recursos internos, sob defesa de que a realidade dinâmica será a balizadora destes estudos.

6. Referente à colaboração e ao isolamento, referendou-se a necessidade de adoção de um viés colaborativo para ressignificação dos *habitus* professorais e estudantis em uso. O apoio mútuo se esboçou como recurso cujo delineamento ganha força e concretude perante o objetivo de incluir. Premissa que se refere tanto a estudantes quanto aos profissionais que atuam nas escolas, em suas diferentes funções. O apoio prático e emocional se evidenciou como aspecto fundamental e a postura de colaboração se corroborou enquanto exigência para sucesso na inclusão.

7. No que tange a normatividade / institucionalização e a possibilidade de exercer-se criatividade nos ambientes de ensino, argumentaram que se houver a crença no protagonismo e criatividade dos professores a institucionalização exacerbada e a vigência de protocolos fechados podem coibir uma ação particularizada e contextual, situação que precisa ser refletida junto aos gestores centrais e das comunidades locais no intuito de criar-se uma maior abertura prática, ainda que subsidiada por metas comuns intencionalmente buscadas, mas de forma cooperativa e co-responsável.

8. Assumiu-se que as relações inter e intrapessoais modelam e limitam os níveis de participação no grupo, reconhecendo que incluir demanda participação. Sugere-se, então, a revisão de modelos de gestão tradicionais e rígidos que decorrem em hierarquizações que limitam e cerceiam a ação. Compreende-se que um modelo de gestão baseado em relações dialógicas e horizontais, onde cada um assume e vivencia suas responsabilidades em sistema de cooperação com seus pares, é mais conforme aos ideais inclusivos. Neste sistema, a participação pode ser incentivada e

legitimada e promover maior integração e engajamento na mobilização do grupo frente aos objetivos definidos.

9. Em referência a flexibilização curricular na prática, defenderam a necessidade de adequação no que tange aos conteúdos, métodos e avaliação, para a personalização do ensino. Assumem que a flexibilização curricular constitui-se em um dos pilares do ato de incluir. Refutam práticas de cunho tradicional e a homogeneização corrente, mas compreendem a flexibilização enquanto desafio a ser superado, prática ainda incipiente na escola pública brasileira, por conta das precárias condições de trabalho docente das escolas públicas.

10. O grupo considera fundamental incentivar o auxílio mútuo e tornar as mediações planejadas cada vez mais qualificadas tendo em vista condições e situações singulares. No GAEP o apoio mútuo entre pares e profissionais se colocou como ponto nevrálgico para melhoria das relações e dos resultados de aprendizagem obtidos.

11. Avaliou-se que apoios internos e externos têm sido organizados para potencializar a ação discente. Mas, em contrapartida, estes apoios, além de focalizados, não abrangem a demanda e apresentam carga horária restrita, além de serem destinados a público específico. Aparentemente, reforçam o propósito de adaptação dos alunos à ordem posta. Ponderam que os apoios internos estão precarizados pela crescente burocratização da educação, fato que impacta na qualidade do ensino oferecido porquanto alunos e professoras vêem seus apoios in loco diminuídos e fragilizados. Argumentam da necessidade de apoio estendido a toda comunidade escolar para que a inclusão torne-se realidade. Com a ressalva de que estes apoios têm de estar estruturados, ser de longo prazo e coordenados de acordo com objetivos e princípios negociados pelo grupo, sob compreensão de que demandam autorrevisão constante e ajustes para atender as necessidades específicas e contextuais de cada realidade.

12. Referente à integração entre ensino comum e educação especial ajuízam que esta relação parceira ainda não está estabelecida. Verificou-se esforço neste sentido, mas a segmentação entre modalidades hierarquiza relações e delimita práticas, com protocolos instituídos decorrendo em demora em prover apoios necessários e reforço da distância entre o que é proposto e realizado.

13. Domínio e prática configuram o sentido de comunidade, estruturam o significado da ação e dos conhecimentos que sustentam representações, atitudes, subjetividades. Entende-se que se houver um espaço coletivo de reflexão na ação, que ofereça apoio prático e emocional aos professores, será possível construir um repertório diversificado para atendimento a diversidade que assegure e promova a reelaboração de conhecimentos e permita a necessária adequação prática, sob a defesa de que saber e fazer são gerados nas relações entre pessoas, onde afetos, representações e sentidos são construídos e constantemente reelaborados pelo grupo.

14. Tempos, espaços, recursos e artefatos para a aprendizagem são dimensões que influenciam atitudes, representações, conceitos e práticas dos professores frente à diversidade. A gestão / organização destas necessita ser problematizada junto à comunidade escolar e estratégias pensadas coletivamente para potencializar o que cada unidade possui, em prol do objetivo de incluir.

15. E por fim, no que diz respeito aos afetos/emoções e a aprendizagem, sustenta-se que fazer e sentir são indissociáveis. Entende-se que não há como ensinar sem ser afetado, tampouco há como aprender sem sofrer os efeitos da prática de docência, objetiva e subjetivamente. Sentir e fazer estão interligados, as emoções são eliciadoras das práticas, as refutam ou sustentam, de acordo com as mediações proporcionadas, apoios oferecidos e o clima emocional consolidado.

Entende-se que o planejamento de práticas concordes com os princípios e valores inclusivos é ação louvável e possível. Conforme referendado pelos trabalhos de Mendes, Almeida & Toyoda, 2011; Padilha & Oliveira, 2016; Pinheiro & Mascaro, 2016 e Viralunga, Mendes & Zerbato, 2016, a mudança nas práticas é tornada ação viável pelo exercício reflexivo que agrega potencial para gerar estratégias de enfrentamento as problemáticas escolares, estratégias que necessitam ser acompanhadas e constantemente readequadas, num movimento que transcende a mera teorização das dificuldades do ofício docente. Este projeto educativo é facilitado e fortalecido pelos princípios formativos dos GAEPs e CoP, estes espaços entendidos como ambientes de formação docente por excelência, espaços sociais que detém poder de gerar inovação pela perspectiva colaborativa adotada, pela ênfase as habilidades que cada membro da comunidade / grupo possui e que pode

ser aproveitada e coordenada de maneira a atingir-se objetivos comuns, significados como relevantes. Esta premissa documentada por diversos pesquisadores¹⁵⁶.

A seguir o GAEP é analisado sob a perspectiva do Index.

3.5 O INDEX E OS INDICADORES PRÁTICOS PARA CRIAÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA

O ponto comum às propostas inclusivas, sublinhado no Index, se traduz na necessidade de se consolidar uma cultura inclusiva por detrás de objetivos e práticas assumidos na e pela comunidade educacional. Parte-se de uma concepção de trabalho coletiva, que destaca a participação, o compromisso e o engajamento no processo de planejamento, acompanhamento e reordenamentos das ações. Concorde a esta visão de inclusão assentada na participação, defende-se a necessidade de apoiar a escola para torná-la “mais responsiva a diversidade” (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 9). Argumenta-se que o apoio oferecido às escolas deve ser contínuo e estruturado, atento às particularidades contextuais. E, na criação e consecução destes apoios, o Index discute e problematiza os diferentes aspectos da realidade escolar, ação que auxilia a perceber fragilidades e fortalezas, com vistas promover a articulação de um trabalho em rede que consolide a escola como comunidade que detém poder para potencializar recursos humanos, físicos e materiais na implementação da inclusão. Esta visão é convergente com as CoP, com o GAEP e com a perspectiva prática de fazer pesquisa presentemente assumida. Fato que incitou a utilização do Index como recurso para análise e inferências a partir dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

O Index (BOOTH & AISCOWN, 2011) reforça a necessidade de “colocar a própria estrutura de valores em ação” no movimento de reforma escolar, com estes valores estando “no coração do processo de desenvolvimento”, fato que “alimenta maior envolvimento de famílias e comunidades” para com o acolhimento da diversidade. Esta postura dialógica encoraja que sejam verbalizadas e compartilhadas ideias, num processo de co-responsabilização pelas ações e

¹⁵⁶ SANTOS JÚNIOR, 2014, SOUZA & PINHEIRO, 2011, TANAKA, 2015, DAMIANI, 2008, MONTIEL-OVERALL, 2010, GARCÍA, 2016, PARRILLA, 2016, GALLEGO VEJA, 2011, MARTINELLI, 2014, BATISTA, 2014, SILVA, 2013, JORGE, s/d, BELINE, 2012, MOSER, 2010, NAGY & CYRINO, 2014, SANTOS, 2012, SANTOS & ARROIO, 2015, SILVA, & BARTELMÉBS, 2013.

resultados, postura que auxilia a “manter mudanças” pelo apoio mútuo entre pessoas que compartilham um objetivo comum. Por meio desta visão comunitária e participativa de inclusão se constroem “estratégias detalhadas de autorrevisão e aprimoramento da escola”, no movimento contínuo de “refletir sobre o que e como as crianças aprendem”, movimento que “encoraja melhorias e vitórias sustentáveis” através da coordenação de um “trabalho sobre cidadania comunitária e global, sustentabilidade, direitos, saúde e valores” que “minimiza barreiras e mobiliza recursos” e “potencializa ações”, dando força às crenças da comunidade e dos seus profissionais, não se detendo “no que os outros te dizem para fazer”, mas enfatizando e valorizando experiências e conhecimentos do próprio grupo perante suas necessidades e anseios. Esta ação de valorização de saberes e práticas envolve todos os sujeitos que fazem parte da escola “funcionários, pais e crianças” e, ao mesmo tempo, “proporciona uma estrutura lógica e clara para gestores e inspetores” acompanharem e avaliarem os processos em sua dinamicidade, no seu acontecer, problematizando-os com o objetivo de promover melhorias (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 09).

A discussão proposta pelo Index parte assim da compreensão de que as escolas mudam quando assumem a necessidade de mudança e quando tem como guia um plano direcionador das ações, plano que trace objetivos e formas/caminhos para atingi-los, que crie estratégias de autorrevisão e aprimoramento, para sua constante realimentação/reordenamento. Booth & Aiscown (2011) expõe que a inclusão envolve reflexão, mas depreende, sobretudo, ação. Os autores sustentam a necessidade de se “colocar valores em ação”, num movimento de valorização da vida, de construção de laços de pertença, por meio da ampliação de espaços de participação na sociedade e nas escolas. Expressam a indispensabilidade de envolvimento de toda a comunidade “nas atividades de aprendizagem e de ensino”, fortalecendo as relações entre local e global, sem desconsiderar a importância das relações no próprio âmbito da comunidade escolar. Este processo de engajamento entre pessoas visa “reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação” por meio da reestruturação de “culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente” projeto tornado possível pela construção de “relações mutuamente sustentáveis entre escolas e comunidades” (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 11).

Este novo modo de entender e de fazer educação articula realidades locais e globais e, por meio da redução de barreiras, traz benefícios a todos os estudantes, não somente aqueles que possuem NEEs. Isto porque as diferenças deixam de ser obstáculos ao aprender e se tornam “recursos para a aprendizagem” e, nesta empreitada, o direito a educação passa a ter maiores garantias de consecução (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 11). A inclusão é, nesta perspectiva de análise, uma ação coletiva que necessita ser articulada no e pelo grupo escolar, cujo processo tem, no entender de Booth e Aiscown (2011), três dimensões básicas na estruturação de seus planejamentos.

A primeira dimensão se refere à criação de culturas inclusivas nas e pelas comunidades. Depreende o estabelecimento e exercício dos valores inclusivos, valores significados pela comunidade como importantes e norteadores das ações a serem empreendidas. A segunda diz respeito à produção das políticas inclusivas. Abrange o ideal de construção de uma escola para todos e baseia-se na organização de apoios à diversidade. A terceira dimensão trata do desenvolvimento de práticas inclusivas. Problematisa a construção de um currículo para todos e argumenta em favor da necessidade de orquestração das aprendizagens de forma a oportunizar a efetivação deste currículo na prática (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 13). Estas dimensões possuem indicadores para a prática, indicadores que abrangem questões atitudinais e práticas necessárias à reforma escolar. Tais indicadores foram adaptados para a presente tese, tendo em vista o trabalho e proposta do GAEP¹⁵⁷, conforme apresentado em seguida.

Indicadores

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

Acolher / Sensibilizar / Respeitar / Combater preconceito e discriminação
Cooperar / Colaborar / Prover auxílio mútuo / Trabalhar em equipe / Assumir modelo de gestão e ação democrática

Inclusão como participação / Conexitividade local e global

Valorizar saberes e experiências prévios / Sustentar altas expectativas de aprendizagem / Compartilhar repertórios / Assumir e vivenciar valores inclusivos

Mediar relações para promover interações não violentas e repertórios de resolução de conflitos

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

¹⁵⁷ Assume-se o Index como referencial teórico prático de análise da inclusão, referência que possui viés formativo, na medida em que incita à discussão e a criação de estratégias práticas de resposta à diversidade. Esta perspectiva é convergente com o modelo formativo assumido pelo GAEP, modelo de reflexão na ação que oportuniza mudanças por meio da adequação das práticas da escola, fortalecendo recursos humanos e materiais neste processo.

Desenvolver oportunidades de participação a todos os membros da comunidade escolar

Assumir uma abordagem inclusiva de liderança

Reconhecer as experiências e conhecimentos de todos

Prover auxílio estruturado a funcionários novatos e a novos alunos

Garantir matrícula a todas as crianças da comunidade e formar grupos de ensino e aprendizagem prevendo apoios a aprendizagem de todas as crianças

Coordenar apoios oferecidos, organizando e gerindo a escola de forma a torná-la acessível a todos

Oportunizar formação contínua para apoiar melhores respostas à diversidade

Criar condições para que ocorra análise contínua das políticas sobre “necessidades educacionais especiais” para que as mesmas sejam refletidas, readequadas e possam servir a seu propósito: apoiar a inclusão

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Incentivar e mediar às relações das crianças com o mundo para promover sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia

Planejar atividades de aprendizagem tendo em mente todas as crianças e encorajando sua participação

Estimular as crianças a serem pensadores críticos confiantes, ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem, assumindo a premissa de que os estudantes aprendem uns com os outros e com o professor, mediador qualificado do processo de ensino

Privilegiar uma perspectiva onde as lições sejam planejadas e vivenciadas de maneira a acolher as diferenças e onde a avaliação encoraje o sucesso de todos porquanto assuma sua função autorreguladora do ensino

Assumir o pressuposto de que a disciplina se baseia no respeito mútuo, com as relações criando oportunidades de troca fundamentais para a aprendizagem

Articular um trabalho de equipe onde os professores planejam, ensinam e revisam juntos e desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem

Enfatizar que os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças, consolidando uma cultura colaborativa entre profissionais

Assumir o dever de casa como ação planejada que contribui para reforçar aprendizagens de sala de aula

Defender o posicionamento de que as atividades extraclasse devem envolver todas as crianças

Conhecer e utilizar os recursos do entorno escolar, potencializando-os. (BOOTH e AISCOWN, 2011, p. 14-15).

Estas dimensões e indicadores auxiliam na discussão, planejamento e operacionalização de ações direcionadas a consecução do que se almeja obter. Os indicadores contribuem assim na construção dos planos de ação e no seu acompanhamento e retroalimentação, pois no processo dinâmico de mudança os indicadores podem ser adaptados, modificados, aprimorados, mas mantém uma linha diretriz para conduzir os processos. Na dimensão de criação de culturas inclusivas constatou-se que o acolhimento no grupo, à articulação do trabalho em equipe, os auxílios mútuos estabelecidos e a valorização das experiências e conhecimentos das professoras tornou mais fácil à discussão sobre a diferença e

menos inflexível suas posições no que se referia à inclusão. A ideia da inclusão como participação e como direito sensibilizou as docentes. Porque antes elas não percebiam a inclusão como possibilidade de participação social e de resgate de direitos humanos básicos. Possibilidade que vai além dos muros da escola. Foi estabelecida uma relação de colaboração e cooperação entre as professoras, propícia ao enriquecimento de repertórios para atendimento a diversidade. Foram se remodelando e consolidando valores inclusivos, mas a vivência/significação destes valores ainda é um processo em construção. Isto porque ainda não há um modelo de gestão democrático e a inclusão depreende uma visão comunitária, não uma perspectiva isolada dentro de um grupo.

Quanto à dimensão da produção das políticas inclusivas, ainda ratifica-se uma distância significativa entre o real e o proclamado, há também distância entre os objetivos assumidos e praticados na escola. Esta situação dificulta atingir uma articulação política interna enquanto grupo. O grupo possui posicionamentos, mas estes ainda estão se consolidando, não há conhecimento abrangente das diretrizes legais e o entendimento das leis e decretos perpassa por compreensões particulares advindas de vivências contextuais. O grupo ainda não possui maturidade política para assumir e argumentar sobre suas compreensões, atitudes e práticas acerca da diversidade, tanto em âmbito interno, ou seja, no debate com o grupo escolar do qual fazem parte, quanto em âmbito macro. O agravante desta situação reside no fato da inclusão ser tema extremamente polêmico e as contradições entre teoria e prática e entre dito e feito, e as conseqüentes representações, conceitos e atitudes consolidadas a partir destes, causarem rupturas no grupo escolar ao segmentar ações e empobrecer relações instituídas entre pessoas. Este fato é ilustrativo da aderência reduzida ao GAEP.

Enquanto nação, a discussão mostra-se complexa e sem unidade. Constata-se ausência de abordagens inclusivas de liderança, este movimento esboça-se timidamente, sob militância de algumas gestoras locais. O desenvolvimento do processo inclusivo não se mostra participativo, apresenta caráter impositivo. A participação oferecida é restrita, porque não detém poder real de transformação do que está determinado. A escola não é fisicamente, nem eticamente acessível a todos. Há escolas mais sensíveis a diferença. Mas a maioria ainda não foi sensibilizada das implicações sociais, culturais, éticas, políticas, afetivas, práticas e

desenvolvimentais da inclusão. Não há auxílios estruturados para famílias, funcionários, gestores e professores. Os poucos apoios e recursos estão centralizados na figura dos estudantes, mas são insuficientes para atender a demanda. Os apoios que existem também não estão suficientemente coordenados, o fato de não estarem articulados com as práticas de sala de aula, minimiza e restringe seu alcance. A questão da gestão, a nível micro e macro, necessita ser problematizada e revista.

O termo NEEs está firmemente arraigado a ideia da deficiência, sua visão é focalizada, fato que lhe faz perder força e sentido, pois na escola brasileira não precisam ser incluídos somente crianças e jovens com deficiência, mas todos aqueles que possuem desvantagens perante o ensino. A ideia da diferença segue atrelada a desigualdade, num jogo ideológico onde termos têm seu conteúdo ideologicamente modelado para que os direitos se constituam como privilégios, quando atendem aos anseios de grupos excluídos. Não há formação específica para a diversidade, as propostas que existem não têm continuidade e aprofundamento. Também não há, ainda, grupos e indicadores de acompanhamento para análise contínua das políticas e seus desdobramentos. Mas apesar desta situação, no grupo foi possível discutir sobre legislação e seus impactos na produção das condições do ensino e aprendizagem, ajuizando-se estratégias de melhoria na gestão interna da escola e enquanto RME. Isto demonstra o potencial que grupos nas escolas poderiam ter se houvesse construção e legitimação destes espaços de discussão coletiva sobre a inclusão. As políticas poderiam, sob força da coletividade, sofrer modificações. Pode ser um ideal difícil, mas é um ideal a ser buscado.

E, finalmente, no que tange a dimensão das práticas inclusivas, as propostas pedagógicas, que se baseiam em um discurso sobre participação e cidadania, desvelaram que na prática ainda são exercidas sob força de mecanismos de controle e categorização sobre os estudantes. A participação é seletiva, restrita, cerceada, principalmente em relação a quem apresenta uma diferença 'significativa'. Os planejamentos não atingem a todos os alunos, mantêm uma lógica homogeneizadora, tanto no que se refere ao uso de metodologias quanto à seleção, leitura e uso dos instrumentos de avaliação. O tempo escolar, subdividido de maneira desigual entre as áreas do conhecimento, fragmenta o ensino e compartimentaliza os conhecimentos e os conteúdos curriculares. São enfatizadas

as dificuldades presumidas e, neste percurso, deixa-se de explorar habilidades. Mantém-se, igualmente, a mecanização do ensino, os alunos não são ensinados a pensar, a cópia ainda é prática exercida, a repetição de fórmulas e exercícios privilegia o distanciamento entre a vida e escola.

A disciplina baseia-se mais no controle do que propriamente numa relação de respeito mútuo. A dificuldade das professoras em trabalharem juntas e construírem uma proposta de trabalho particularizada, tendo em vista a diversidade de sala de aula, contribui para que a diferença não seja discutida, nem acolhida, tampouco trabalhada na escola. A mediação se resume, muitas vezes, a uma explicação geral, que deve, idealmente, esclarecer o que deve ser feito para todos, promovendo aprofundamento de saberes. Professores de apoio têm sua atuação dirigida tão somente ao estudante incluído, sua ação não engloba toda a turma, sua atividade é focalizada, restringe-se a auxiliar a criança de forma centralizada, não se observa articulação entre a regente e este profissional. Não há atividades extraclasse, a não ser que a família procure por elas fora do âmbito escolar. Há vagas insuficientes para reforço escolar, estas vagas são dirigidas somente aos estudantes de 3º e 5º ano, prioritariamente, por conta do fato de que estes estudantes podem ser retidos e há um movimento forte e constante na RME para diminuir índices de retenção para não impactar no IDEB, fato já mencionado. Os recursos da escola são subaproveitados, principalmente em relação ao uso das tecnologias. E os recursos do entorno escolar sequer são conhecidos.

No grupo se apurou a remodelação das práticas, o dever de casa foi ressignificado, assim como se procedeu à discussão da proposta do reforço escolar, tendo em vista que estender o tempo de aula e manter a mesma lógica perante resultados insuficientes, não é prática inteligente e comprometida com a aprendizagem de todos. Foi sugerido a professora do reforço escolar mudar práticas, utilizar atividades diversificadas. Diante de resposta evasiva, as professoras do grupo forneceram modelos de atividades diferenciadas que poderiam ser utilizadas com seus alunos. Promoveu-se uma maior articulação enquanto equipe, tanto no movimento de planejar a ação pedagógica quanto no que se referia a articulação entre regente e correte durante aulas. As formas de mediar a aprendizagem e a utilização de materiais e recursos foram diversificadas, em consonância com o objetivo sustentado pelo grupo de particularizar atendimentos.

Houve problematização do currículo, os conteúdos foram selecionados, sequenciados e graduados de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, esta ação partiu da verificação inicial dos conhecimentos prévios da turma, bem como de seus interesses e curiosidades frente às temáticas de aula. Buscou-se contextualizar o ensino, para oferecer maior sentido ao que era ensinado. Houve um esforço coletivo de perceber potenciais, em detrimento das dificuldades e, a partir da exploração das habilidades, melhorar a autoestima dos alunos e lhes permitir construir relações de apoio mútuo em sala de aula que os auxiliasse na superação de dificuldades/defasagens, garantindo sua persistência mesmo perante adversidades. Entretanto, no grupo, na análise das práticas de docência enquanto escola, ficou evidente que ainda somente a dimensão cognitiva dos currículos tem sido comumente acessada nos planejamentos, muito timidamente as dimensões relacionais e emocionais se esboçam e se delineiam como apropriações necessárias ao remodelamento da ação docente. No GAEP se esboçou a importância destas dimensões e sua indissociabilidade com os fazeres discentes e docentes, para que se favoreça a passagem de uma lógica tradicional para uma lógica relacional e participativa, colaborativa.

Reflete-se que o grupo atingiu, assim, seu objetivo. Auxiliou na formação das professoras para diversificação de suas práticas. Mas, sob ideal de oportunizar uma análise pormenorizada da dinâmica do GAEP, assumem-se aqui as questões apresentadas no Index, na figura 21, como norteadoras da presente reflexão, com a ressalva de que as mesmas foram adaptadas. Reiteram-se as similaridades entre o Index e a proposta do GAEP, pois o trabalho é gerido, nos dois modelos, em comunidade, de forma participativa e co-responsável. Argumenta-se que o GAEP poderia ser um catalisador das ações que o Index defende como fundamentais para o atendimento a diversidade. A seguir apresentam-se as questões, já reformuladas:

1. Como funcionou o GAEP no que se refere ao planejamento, em termos da composição do grupo, do compartilhamento de tarefas e referente a consultas com especialistas e atribuição de responsabilidade para suporte ao desenvolvimento inclusivo?
2. O GAEP influenciou transformações na escola e gerou mudança no compromisso com formas mais inclusivas de trabalhar na escola?
3. Até que ponto o GAEP influenciou diálogos sobre valores inclusivos e ajudou a reunir intervenções, iniciativas e programas?
4. O GAEP incitou o aumento da atenção à cultura da escola, em suas necessidades perante o movimento inclusivo?

5. Os conceitos chave do GAEP (inclusão, participação, colaboração, mediação, significado) foram absorvidos no pensamento sobre as políticas e práticas da escola?
6. Até que ponto o processo de consulta do GAEP é inclusivo e quem mais poderia contribuir nos anos futuros?
7. Até que ponto, no grupo, os indicadores e questões do Index ajudaram a identificar prioridades que tinham sido ignoradas?
8. O GAEP foi útil para estruturar o planejamento do desenvolvimento da escola?
9. Até que ponto recolheram-se evidências adequadas na avaliação de prioridades e implementação do desenvolvimento inclusivo e como se poderia melhorar este processo?
10. Até que ponto os desenvolvimentos foram permanentes e como este processo poderia ser aprimorado? (BOOTH & AISCOWN, 2011, p. 72).

Tais questões ilustram as indagações do e no grupo. E agora se intenta respondê-las.

O GAEP, no que se referia ao planejamento, conduziu esta dimensão da prática de forma cooperativa e colaborativa, co-participe. Sua composição, contudo, não atingiu a totalidade da comunidade escolar. Mas pode ser considerada significativa, pois apesar da iniciativa não ter sido legitimada pela direção escolar e pedagogas e de seu alcance ter se restringido as turmas participantes, sua ação foi positiva e contribuiu na melhoria dos repertórios para atendimento a diversidade. O grupo dividiu tarefas, compartilhou atividades, articulou um trabalho parceiro e co-responsável, principalmente, conforme já referido, entre professora regente e corregente e entre professoras regentes e especialistas da SRM e sala de recursos para dificuldades de aprendizagem. A atribuição de responsabilidade e o suporte ao desenvolvimento ocorreram de forma coordenada, o desenvolvimento do grupo foi ganhando força por meio do modelo assumido de reflexão na ação, ou seja, da discussão de problemáticas seguida do ajuizamento de medidas práticas de solucionamento. Por meio desta condução, promoveu-se o engajamento entre os membros do GAEP, fato que tornou possível assumir os princípios e valores significados no grupo como relevantes a inclusão.

A consulta aos especialistas se mostrou mais efetiva no que se referia ao CMAEE, a troca entre profissionais da equipe escolar e CMAEE foi produtiva e significada como importante pelas professoras participantes. As relações instituídas eram mais próximas e dialógicas, apesar das trocas serem esparsas, representavam apoio para as docentes. Outros profissionais que compõem equipe multidisciplinar ainda parecem estar construindo compreensões possíveis na junção entre áreas. Principalmente entre os campos da saúde e educação as relações se evidenciaram

hierarquizadas, o papel do professor parecia estar subordinado às determinações e orientações das equipes médicas, prioritariamente. As práticas e inter-relações entre o campo educacional e da saúde se mostraram fragmentárias, com tendência de se assumir discursos alheios no ajuizamento do que 'poderia' ser considerado mais adequado e assertivo em relação aos planos de apoio voltados aos estudantes.

Constatou-se que tanto médicos pareciam estar se apropriando de um discurso pedagógico, quanto os professores faziam aparente uso de diagnósticos médicos para justificar insucessos. Sugere-se que esta relação seja problematizada e redes de apoio interdepartamental sejam criadas para aprimoramento e articulação das ações, num enfoque complementar. O suporte a inclusão aparenta estar centralizado nas redes internas de trabalho, redes que apresentam falhas, mas se mostram mais efetivas do que as redes externas. Há esforço em constituir redes externas de apoio, mas estas estão direcionadas somente aos estudantes e não suprem à demanda, nem se adequam as necessidades contextuais das equipes escolares, cuja maior especificidade diz respeito ao fortalecimento interno das equipes e a criação de apoios in loco que não onerem em deslocamentos e que supram, de forma suficiente, a demanda, sendo planejados em carga horária adequada e voltada a todos, desde o 1º ano até o 5º.

O GAEP influenciou transformações na escola e gerou mudança no compromisso com formas mais inclusivas de trabalhar na escola, avalia-se que o GAEP incitou mudanças nas turmas participantes, mas não na dinâmica nem na cultura instituída na escola. Contudo, apesar das mudanças terem se restringido as turmas participantes, observou-se que a transformação alcançada pode ser considerada significativa. Isto porque gerou maior compromisso e participação entre as docentes e entre estudantes, fator positivo para as aprendizagens de ambos e que se refletiu no ambiente escolar, mesmo que de forma indireta. Confirmou-se o fortalecimento do compromisso de atender a diversidade, compromisso verificado nos discursos e práticas das professoras, documentado nas observações em sala de aula e no acompanhamento do processo de construção dos planejamentos. Comprovou-se estabelecimento de relações mais dialógicas entre as docentes onde os valores inclusivos foram se esboçando e constituindo numa cultura inclusiva própria do grupo. Apesar do aspecto focalizado, o grupo impactou, ainda que de forma periférica, o grupo maior, porquanto suas discussões se ampliaram durante

participações pontuais nos horários de estudo e nas reuniões pedagógicas e assessoramentos internos, onde as professoras traziam para o grande grupo aspectos problematizados e discutidos no grupo.

Quanto ao aspecto que engloba a reunião de intervenções, iniciativas e programas e o aumento da atenção à cultura da escola, em suas necessidades pontuais perante o movimento inclusivo, acredita-se que o GAEP não tenha promovido estas ações. Este não foi seu foco. Sua ação esteve centrada na criação e fortalecimento de redes internas de apoio. Mas, ainda assim, o grupo discutiu os serviços, programas, apoios e intervenções oferecidos aos estudantes e sugeriu ajustes práticos para melhorá-los. Estas considerações foram repassadas as chefias centrais. O GAEP não mudou, assim, a cultura da escola no que diz respeito à inclusão, mas incitou o aumento da atenção sobre a mesma. O grupo contou com participações periféricas e focais que permitiram a generalização dos pontos principais de discussão no grande grupo. Estas discussões abordavam, especificamente, pontos dificultadores e facilitadores da inclusão e estratégias de atendimento a diversidade. Os debates causaram 'desconforto', indignação, angústia. Mas também despertaram o desejo de buscar soluções práticas para as problemáticas enfrentadas no dia a dia. O GAEP ampliou, desta forma, olhares sobre as NEEs, porquanto a ação do grupo evidenciou que a ação particularizada não cabe somente a crianças e jovens com deficiência, mas a todos aqueles que precisam de um olhar diferenciado e de um suporte estruturado para ter seu direito à educação garantido, fato que mudou a perspectiva de trabalho da equipe escolar.

E até que ponto os conceitos chave do GAEP (inclusão, participação, colaboração, mediação, significado) foram absorvidos no pensamento sobre as políticas e práticas da escola? Pondera-se que os conceitos chave do GAEP foram incorporados pelas participantes em suas vivências, discursos e práticas. Marcaram suas falas, seus gestos, suas ações, emoções. As professoras relataram ter reconhecido o pressuposto de que não há inclusão sem participação. Assumiram, no grupo, que não há maneira de incluir sem que se oportunize e garanta participação social, escolar e digital, participação legitimada, em diferentes contextos, frente a situações diversas, na relação entre pessoas, sob diferentes modelos de sociabilidade, mediadas por pares e pelo mundo, com o significado sendo tecido nestas inter-relações. Passaram a defender a premissa de que não há como

sustentar relações saudáveis e proveitosas, cooperativas e respeitadas, se são mantidas subalternizações, hierarquizações. Assumiram que não há como aprender, se desacredito do potencial do outro. Consideraram que a subalternização, a hierarquização e as representações negativas das diferenças tolhem o poder de agência e a criatividade humana e empobrecem e precarizam as relações de ensino.

Declararam que a inclusão é uma ação entre pessoas, envolve múltiplos atores, necessita de colaboração e da coordenação das ações de forma a atingir objetivos definidos e significados pelo grupo como relevantes para todos. Depreende a necessidade de mediação - mediação qualificada, intencionalmente planejada para fortalecer vínculos, formar laços de pertença, promover relações horizontais, aprimorar a comunicação, aumentar repertórios. E, neste processo, formar identidade, enquanto sujeito e grupo. Reconhecem a educação como ação que mescla sentir e fazer, que fortalece ou coíbe o desenvolvimento, dependendo de seus direcionamentos e da visão de ser humano/sociedade assumida. Apesar de o grupo assumir em seu coletivo os conceitos chave direcionadores dos debates, os mesmos não foram incorporados na dinâmica escolar maior, as políticas e práticas da escola mantiveram senso normativo, enfoque no cognitivo. Assim, esta 'cultura inclusiva' restringiu-se as turmas participantes.

Comprovou-se que o GAEP se constituiu como um espaço de consulta inclusivo, principalmente pelo fato, aqui exaustivamente defendido, de que a escola é um lócus privilegiado de formação do professor e que este espaço detém, por meio dos profissionais que ali atuam, poder de buscar soluções para os desafios enfrentados. Mas acredita-se também que outros espaços poderiam se constituir como espaços de escuta e formação de professores. As universidades, de forma privilegiada. Os centros de formação/capacitação municipais, ainda que necessitem aprimorar o desenho das capacitações. O que se revela nos debates empreendidos é a necessidade de se retirar o foco da teoria e redirecioná-lo a prática. Pois é a ação que trará mudanças a escola. Não se desconsidera a importância da teoria, mas cabe aqui a necessidade de traduzi-la para o cotidiano escolar.

Reflete-se que futuramente poderia ser efetivada uma parceria entre universidades brasileiras e internacionais para que fosse criado um grupo de estudos e pesquisas permanente onde fosse incentivada a participação de professores para a discussão da inclusão e o ajuizamento coletivo de estratégias de

resolução para problemáticas comuns. Também poderia ser criado, a nível municipal, um fórum on line permanente de debate, pesquisa e estudo sobre a inclusão, com idealização e criação de um banco de atividades que trouxesse modelos práticos de planejamentos que contemplassem flexibilizações curriculares, visando ampliação dos repertórios, com a ressalva de que tais modelos deveriam ser adaptados, visto não haver, na concepção do grupo, 'manuais' para o ensino, quanto menos para um ensino que se pretenda inclusivo. O grupo sugeriu que o Index poderia ser utilizado como material de base para a reflexão acerca da inclusão, em todos os estados e municípios brasileiros. Sugeriram, igualmente, que poderia ser constituída uma proposta de formação de professores onde todas as licenciaturas fossem revisitadas e reformuladas para aprimoramento do processo inclusivo. As possibilidades são múltiplas.

No grupo, os indicadores e questões auxiliaram a compor um quadro que trouxe maior clareza para detecção de pontos de fragilidade, pontos a serem discutidos e melhorados enquanto equipe escolar e na ação docente propriamente dita, assim como enquanto RME. Também serviu para evidenciar aspectos positivos que contribuem no atendimento a diversidade e que já faziam parte da cultura escolar e da prática das docentes. O que ficou mais evidente e que seguia ignorado pelas participantes foi o seu próprio potencial na resolução de situações problemáticas que compõem o cenário escolar em sua dinamicidade. No grupo, as professoras puderam verificar a riqueza de seus conhecimentos e experiências, a consistência de sua prática. Ainda que estejam em processo de consolidação de uma ação mais inclusiva, a partir do grupo relataram sentirem-se mais seguras e claramente mais motivadas para buscar respostas aos desafios postos.

Ajuiza-se que foram recolhidas evidências adequadas e consistentes das prioridades do processo inclusivo na escola campo de estudo. Prioridades que foram utilizadas para desenvolver um projeto próprio de atendimento a diversidade. Projeto que contemplou aspectos discursivos, afetivos, relacionais, mas, principalmente, enfatizou a dimensão da prática, sob compreensão de que todos os demais aspectos configuram e oferecem sentido a ação humana no mundo. Foi destacada a importância da participação e da colaboração para consecução de uma proposta capaz de atender aos princípios inclusivos. O papel da mediação e do engajamento/motivação na consecução de metas comuns também mereceu

destaque. E, a partir de tais considerações, declara-se o GAEP como instrumento útil para estruturar uma nova forma de compreender e acolher a diferença no ambiente de ensino e, neste movimento, aprimorar o planejamento da equipe escolar em relação às exigências perante a inclusão. Sugere-se que para melhor alcance da ação do grupo, este deveria ser legitimado nas escolas e fazer parte da cultura interna dos sistemas de ensino, compreendendo-se que o auxílio mútuo entre pares e entre profissionais conduz a uma visão colaborativa de ensino e aprendizagem condizente aos valores inclusivos, conforme aqui referendado.

E, finalmente, até que ponto os desenvolvimentos foram permanentes e como este processo poderia ser aprimorado? O desenvolvimento foi permanente no sentido de que foi incorporado pelo grupo de participantes como modelo formativo que atende suas necessidades e seus interesses, pois o GAEP foi capaz de lhes fornecer apoio emocional e prático, sendo, portanto, uma ação que poderia ser tornada permanente. Ainda que não tenha contado com o apoio da direção e pedagogas, permitiu a ressignificação das práticas em uso e problematizou a identidade docente perante este novo cenário onde a interculturalidade se faz anunciada e atuante. Permitiu, desta forma, que um novo *habitus* professoral se formasse no decorrer da pesquisa, um *habitus* mais flexível e assentado numa perspectiva de autoformação, pelo entendimento de que todo professor é aprendiz e que a escola é campo contínuo de pesquisas e descobertas, não somente em relação aos alunos, mas também e necessariamente no que se refere às equipes escolares.

A seguir o GAEP tem sua ação analisada sob enfoque das teorias das práticas.

3.6 A PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS: AS PREMISSAS DE BOURDIEU, WENGER E VYGOTSKY

Bourdieu (2013, 2014) denunciou à tendência a reprodução dos campos educacionais. Tendência que se sustenta até hoje, sob novas roupagens, mas ainda perceptível. Mas também afirmou, de forma contundente, o poder de agência e protagonismo dos praticantes, fato que pode ser comprovado pela ação do GAEP.

Apesar dos discursos inclusivos, verificou-se, durante investigação em campo, que foi mantida estrutura física – apesar de leves ajustes, assim como estrutura organizativa e atitudinal em relação à inclusão, fato que conduziu a manutenção/reprodução das práticas de docência em uso nas escolas públicas, com alterações ocorrendo por força da necessidade de gerir situações de sala de aula, sob militância dos professores, não como um movimento coordenado onde fossem previstas etapas de consecução, recursos humanos e materiais suficientes para tornar possível a transformação proposta. As mudanças efetivadas podem ser definidas como ações focalizadas, pontuais, mas não menos importantes, prospectivas e criativas. A transformação que se descortina permanece, assim, mais vinculada à dimensão discursiva do que relacionada às atitudes e práticas cotidianas de acolhimento e atendimento a diversidade.

E pelo fato da centralização das NEEs na condição de deficiência, mantém-se a violência simbólica perpetrada contra este grupo específico e, em paralelo, contra as classes populares, pois a desvalorização dos capitais destes grupos se traduz em desvantagens perante o ensino que parecem permanecer invisíveis ou delineadas de forma ideológica, em uma dinâmica perversa onde as diferenças são tratadas como desvios e utilizadas como justificativa da não aprendizagem. Reforça-se, então, a naturalização da ação ideológica onde a igualdade se contrapõe a diferença, num jogo simbólico onde os termos são ressignificados de acordo com a proposta política e seus interesses particulares. Neste cenário, a suposta neutralidade do ambiente escolar é reforçada e a equipe escolar entende estar isenta de exercer a força política de sua ação, ao assumir e manter um arbitrário cultural direcionador de seus discursos e práticas. Este posicionamento mascara e naturaliza desigualdades.

A nível macro, então, se configuram políticas públicas que se afirmam plurais, mas cuja ordenação está centralizada na tensão entre os termos igualdade e diferença, ainda mantendo a compreensão da diferença enquanto desvio, associando este termo a desigualdade, fato que naturaliza a hierarquização das diferenças e sustenta sua utilização ideológica para cercear a participação social/escolar. Comprova-se, desta forma, o que foi afirmado por Bourdieu (2013, 2014) há tempos: o campo escolar é um campo de forças, campo político onde os praticantes, a partir dos capitais disponíveis, disputam posições, de acordo com

seus ideários, suas utopias e necessidades. Assim, para a inclusão se tornar possível, os membros da comunidade escolar deverão aderir ao 'jogo'/processo inclusivo, engajando-se a ele ao significá-lo como importante e necessário as suas vidas e relevante para as funções desenvolvidas nos campos pelos quais transitam e que estruturam seus *habitus*.

Esta reflexão demonstra, igualmente, o potencial de assumir-se a escola como uma CoP no processo de tornar possível vivenciar, cotidianamente, um movimento de reflexão na ação que auxilie a oportunizar as transformações necessárias a mudança de paradigmas sociais e culturais em relação a diversidade. Apesar da CoP ser um espaço situado, este constructo oferece relevância as inter-relações entre contextos, entre local / global, pois apesar de tomar o contexto macro como ponto de análise das ocorrências internas/micro, entende como fundamental a cultura interna dos membros para estruturação das práticas em uso e para a geração de transformações e ressignificações que impactem culturas próximas, circundantes. Assume-se que a ação humana tem um significado social maior que 'modela', podendo limitar e cercear participação, mas cujo sentido é consensuado e negociado pelo grupo, fato que produz remodelações, ajustes, transformação. A escola, enquanto CoP, pode então vir a gerar maior engajamento entre pessoas para que o ideal inclusivo se torne possível. No movimento de negociação de significados, na dinâmica procura de soluções para situações problemáticas, pode ser promovida a reelaboração da identidade profissional dos professores, reconfigurando-se sua ação ao prepará-los e subsidiar seu apoio para que forneçam respostas mais adequadas a diversidade.

A prática de docência torna-se, neste prisma de análise, central para o redimensionamento da organização do trabalho pedagógico. Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) defendeu a essencial função do espaço educativo para aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, estes entendidos em sua pluralidade. O autor argumentou pela reforma escolar enquanto houvesse grupos e/ou sujeitos que na escola não aprendessem. Sustentou como essencial a necessidade da equipe escolar repensar as situações de aprendizagem de forma a atingir ZDP diversas, configuradas a partir de histórias de vida singulares, considerando a participação como fator essencial ao aprendizado. Perante diferenças significativas, defendeu uma adequação

qualitativamente comprometida com o objetivo de prover o ensino. Partiu da crença de que é no social que a deficiência poderia ser minimizada/superada, situou a necessidade de ultrapassagem da perspectiva médica no âmbito escolar, assumindo-se o viés pedagógico da ação educativa, sob a bandeira de que a Pedagogia é ciência que detém recursos humanos e materiais próprios aos seus fazeres e potencial para dar conta da diversidade. Neste ponto pode-se afirmar que a confluência das ideias de Wenger (2011), Bourdieu (2013, 2014) e Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011) poderia ser expressa pelos conceitos de participação e mediação. Participação que se faz fundamental e tem de ser legitimada para gerar relações entre pessoas onde possam ser mediadas as atividades/práticas que incitam a reformulação das ideias, saberes e fazeres. Participar é incluir. Incluir é uma ação fundamental e reparadora de direitos.

Diante destas reflexões, acredita-se que o GAEP tenha contribuído para estruturar o planejamento e desenvolvimento da escola no processo de assumir e praticar os princípios inclusivos. Sua ação pode ser melhorada, mas demonstrou o potencial de se propor a legitimação de um espaço interno de apoio as docentes, com o grupo tendo oferecido apoio prático e emocional, apoio este estendido aos estudantes e demais membros da comunidade escolar, pela melhoria de repertórios das participantes e reforço de valores e princípios inclusivos que se materializaram em novos argumentos que sustentaram discursos e ações empreendidas. Considera-se que a principal vantagem oferecida pelo GAEP resida na possibilidade de gerar CoPs internas e promover uma cultura de colaboração que facilite e fortaleça a inclusão. Reforçando este pressuposto, Damiani (2008, p. 215) expõe que cooperação e a colaboração são termos derivados “de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem”, sob compreensão da colaboração como pilar da renovação, adaptação e inovação *através e nos* processos de aprendizagem.

A seguir, apresentam-se as considerações finais, onde se tem a pretensão de trazer indicativos teórico-práticos para aprimoramento da inclusão e questões para compor estudos e pesquisas futuros.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p. 25).

A inclusão é um projeto coletivo. Depreende ações coordenadas e aderência ao processo por todos os segmentos da sociedade civil, não apenas a escola. É uma empreitada complexa, mas não impossível. Na educação, especificamente, configura-se como ação de garantia do direito a educação e, desta forma, visa oferecer mais do que acesso aos ambientes de ensino, visa garantir condições de permanência e aprendizagem. Inclusão demanda participação. Participação legitimada no e pelo grupo. Baseia-se em valores e princípios negociados e significados pela comunidade escolar como relevantes ao empreendimento de ressignificação das diferenças, valores e princípios exercitados com o intuito de promover-se a justiça e equidade. Para tornar-se realidade, depreende a necessidade de que sejam criados apoios estruturados estendidos a todos os membros da comunidade escolar: gestores, pedagogos, professores, familiares e estudantes. Porque a ideia central da inclusão é não deixar ninguém de fora e prover o necessário a todos e a cada um para que suas bases sejam incorporadas às vivências locais e se constituam como parâmetros de ação assumidos por todos, num movimento gradualmente estendido a toda sociedade.

A inclusão consolida-se no exercício da cidadania. Não uma cidadania abstrata. Cidadania real construída na concretude das relações entre pessoas que assumem o objetivo comum de empreender juntas a superação da discriminação, do preconceito e da desigualdade, por meio de ações planejadas e orquestradas onde se questiona a hierarquização das diferenças e se promove sua ressignificação, de forma a acolher o diverso e compreendê-lo em suas matrizes sócio-histórico-culturais. Incluir é uma ação reparadora que singulariza olhares e assegura o necessário para que todos possam exercer participação social enquanto cidadãos. Porquanto é uma ação reparadora, não pode estar centralizada e dirigir-se somente as crianças e jovens com deficiência, refere-se a todos aqueles que

possuem desvantagens perante o ensino, respeitando-se necessidades singulares de pessoas e de contextos, ou seja, de cada estudante de forma particular e das comunidades onde as escolas inserem-se de forma ampla, mas personalizada, consolidando um olhar abrangente, mas ainda assim singularizado e respeitoso. O objetivo destes olhares singulares é apreender não somente fragilidades, mas também e necessariamente fortalezas, com o objetivo de se construir planos de ação onde recursos humanos e materiais sejam potencializados em benefício dos objetivos assumidos na e pela comunidade escolar.

Esta pesquisa documentou resistências quanto à inclusão. Mas, mais do que resistências, demonstrou que na escola têm sido criadas estratégias próprias e contextuais de atendimento a diversidade. Algumas ainda precarizadas, outras em franco desenvolvimento, outras já consolidadas. A busca de alternativas de atendimento pelas equipes escolares sinaliza a preocupação com a estruturação interna de práticas diferenciadas e diversificadas para atendimento aos princípios inclusivos. Constatou-se uma maior diversificação metodológica, mas com manutenção da dificuldade em tornar inclusivas as dimensões do currículo e da avaliação, ambas dimensões ainda estruturadas de forma rígida. Currículo e avaliação se constituíram pontos nevrálgicos para a flexibilização curricular, contudo a crescente problematização destas dimensões, tanto em pesquisas quanto no interior das escolas, redes e/ou sistemas de ensino, independente da esfera e nível, já indica a preocupação em ressignificar e transformar realidades.

Durante debates do GAEP fortaleceu-se entre as participantes o posicionamento de que não há mais como esperar que a mudança necessária a reforma escolar que a inclusão depreende seja promovida pelos 'outros', estes 'outros' sendo entendidos como entidades desencarnadas que abstratamente deveriam prover a vigência de direitos, superando obstáculos enfrentados pelas equipes escolares, perante realidades múltiplas e desiguais. A mudança parte, de acordo com elas, de cada um e de todos nós. Segundo as docentes, quando grupos se formam no interior das escolas, promove-se a reflexão das práticas institucionais e de docência em uso e, a partir da reflexão e das negociações coletivas, produzem-se mudanças. Estas transformações, graduais, incitam os pares a pensar, a questionar. E estes questionamentos mobilizam novos sentidos que podem vir a ressignificar as práticas e oportunizar sua transformação conforme os

valores e princípios inclusivos. Isto se admitindo que culturas individualistas ainda imperam nos ambientes de ensino.

A ação inovadora mobiliza, ao descortinar novos modos de praticar e sentir perante a diversidade. Revela, no próprio movimento dinâmico de reformulação tácita das situações vivenciadas, fragilidades e novas possibilidades. Ainda segundo as professoras do grupo, a reforma escolar que se almeja empreender não deveria estar assentada em suprir carências das escolas públicas. Sugerem que esta ação tenha por centro a reinvenção das formas de se entender e 'praticar' a educação, ação que se fundamenta no questionamento crítico de a qual propósito serve a prática de docência atual e sob que base assenta-se a formação que tem sido dirigida aos professores da escola pública, ou seja, qual o propósito de ensinar perante ideários que estruturam a escola pública no Brasil e, mais importante, quais são as concepções que a comunidade escolar assume sobre educação, sujeito e sociedade, ou seja, o que o grupo objetiva com sua ação cotidiana, quais intenções mobilizam e norteiam suas práticas. Dito de maneira diferente: questionar a quem interessa prover ensino de qualidade estendido a toda a população e analisar, de forma crítica, como a comunidade escolar entende e pratica este propósito. Porque o conhecimento liberta, ao ampliar horizontes, descortinar possibilidades, revelar potenciais. Reafirma-se, nesta lógica, a importância da participação, da colaboração, da cooperação, do engajamento e da co-responsabilização, assim como do posicionamento político perante a organização e gestão do trabalho pedagógico, reconhecendo que a escola é um espaço político e política é sua ação.

Decorrente desta visão centrada na participação, referendaram a necessidade de atribuir espaço de agência a todo o alunado, nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Porque, em sua concepção, os estudantes contribuíram / contribuem no seu processo contínuo de formação, assim como na consolidação da sua identidade profissional, no processo dinâmico, complexo e inter-relacional que é vivenciado na sala de aula. Desta forma, argumentaram que crianças e jovens não podem assumir posição subalterna no espaço de ensino, são protagonistas. Assim, não podem ter sua bagagem prévia e suas histórias desconsideradas, nem seus interesses, necessidades e motivações invisibilizados nas problematizações das aulas, porque sua ação também é fundamental para adequar a dinâmica instituída *na* e *pela* escola. Estudantes detêm, assim, poder

para auxiliar na reformulação paradigmática que envolve a comunidade escolar. E esta afirmativa é reforçada pelas premissas que sustentam o trabalho colaborativo, visão na qual todos possuem competência para auxiliar e fortalecer práticas correntes¹⁵⁸.

Compreende-se então como fundamental o envolvimento dos estudantes na dinâmica do ensino, para superação da aparente desmotivação e desinteresse perante o ensino atual. Pondera-se que para que haja engajamento discente nas propostas desenvolvidas, a prática de docência deverá constituir sentido para o alunado. Uma prática repetitiva e mecânica não mobiliza. E não se pode então presumir que a criança padece de um déficit de atenção, porque a aula é chata. Nem acrescentar qualquer outro rótulo aos estudantes, culpabilizando-os pela não aprendizagem ou comportamentos significados como 'destoantes' se o planejamento não oportunizar a vivência de situações de aprendizagem que os mobilize, lhes garanta oportunidade de participação, lhes permita desenvolver a capacidade de pensar por si mesmos. Compreendendo, igualmente, que disciplina não é controle. É uma construção dialógica e respeitosa entre pessoas. Demanda mediação e consenso em torno de regras comuns assumidas como importantes para a ação do grupo frente a objetivos e dinâmicas particulares. Neste processo de redimensionamento relacional, a parceria com as famílias torna-se indispensável.

E, no processo de remodelagem das práticas de docência, corroborou-se a premissa de que as representações docentes da diferença impactam as práticas, mantém-se a percepção da diferença como desvio, apesar dos discursos em defesa da inclusão. As representações estruturaram discursos e permearam a organização do trabalho pedagógico, implícita e explicitamente. Configuraram sentimentos ambíguos no processo de superação de dificuldades. Mas, em contrapartida, pôde-se verificar que estas representações vêm sendo ressignificadas. A inserção dos estudantes com NEEs nas salas de aula incitou o questionamento de posturas cristalizadas, de representações pautadas na norma. Suscitou novos olhares, novas possibilidades, novos entendimentos. Assim, a partir da prática diária, das tentativas em atender necessidades singulares e resolver situações que angustiam e mobilizam, as professoras estão tendo a oportunidade de repensar conceitos e os valores que os subjazem, fato que introduz, ainda que de forma gradual, mudanças

¹⁵⁸ MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; PADILHA & OLIVEIRA, 2016; PINHEIRO & MASCARO, 2016 E VIRALONGA, MENDES & ZERBATO, 2016.

nas suas práticas, atitudes, sentimentos e representações. E, apesar dos sentimentos em relação à inclusão ainda estarem centrados em aspectos negativos do processo, paulatinamente vão se deslocando e gerando maior motivação para a construção de uma cultura mais flexível, mais permeável e concernente aos ideais inclusivos, perante o desejo de ensinar a todos.

Não se negam as dificuldades de consolidação da inclusão nas escolas públicas brasileiras. Mas propõe-se destacar o protagonismo dos professores nesta construção. Considera-se que são os professores os personagens que orquestram este processo de maneira privilegiada. Não se trata de desconsiderar o papel dos gestores na implementação e acompanhamento da inclusão, a nível micro e macro, mas oferecer a prática docente o relevo que merece nesta jornada de transformação social e cultural. Isto ainda que a ação docente enfrente desafios e se reconheça que as mudanças empreendidas por meio da prática dos professores têm sido realizadas de forma contextual, focalizada, sob militância de grupos esparsos, grupos que crescentemente se multiplicam. O que é defendido, portanto, é a valorização das experiências e conhecimentos docentes no processo de reforma escolar que se descortina. E argumenta-se, nesta caminhada, da necessidade de apoio aos professores. Referendou-se no GAEP a crença de que se houver espaço de formação *in loco* nas escolas, com superação da postura fatalista que impede debates e mantém práticas cristalizadas, poderá ser possível promover o reordenamento do ensino numa perspectiva co-responsável e colaborativa que pode trazer claro avanço ao atendimento a diversidade. Assume-se então a formação docente como questão fundamental na problematização da inclusão e o GAEP como espaço privilegiado para promover um processo contínuo de aprimoramento docente, uma perspectiva de formação *in loco*.

Concebe-se a escola como *locus* privilegiado de formação – docente e discente, espaço que pode consolidar planos de ação personalizados que permitam a estruturação de apoios internos estendidos a todos os membros da comunidade escolar, diante de necessidades particulares, apoios que produzam a melhoria da qualidade do ensino oferecido, real mote da inclusão, ou seja, prover aprendizagem para todos, sem exceções. Mas com a ressalva de que a ação interna das comunidades necessitam da legitimação dos gestores locais e centrais e de recursos humanos e materiais suficientes para que tenham o justo fortalecimento

perante as mudanças a serem empreendidas. Argumenta-se que os apoios direcionados a estudantes e professores deveriam ser contínuos e estruturados, porque apoios esparsos e focalizados têm caráter paliativo, haja vista que atendem, em geral, somente estudantes e, ainda assim, somente aqueles em situação de maior carência, não exercitando, desta feita, o princípio da equidade e justiça, que se traduz na defesa de oferecer a todos e a cada um o necessário para que exerçam sua igualdade de direito. Corrobora-se que um GAEP tem o poder de tornar possível esta forma de organização e gestão do espaço escolar, concebendo-se a escola como CoP, ou seja, um local onde seus membros têm poder para articular práticas na busca coletiva e coordenada de objetivos comuns, negociando significados das ações correntes no processo de busca de soluções as contingências que surgem, processo que promove o aumento de repertórios e a retroalimentação de projetos construídos e significados como importantes para a comunidade.

A cultura inclusiva assenta-se na colaboração, no auxílio mútuo, na criação de sistemas de ajuda inter-pares, na participação equitativa. Envolve, nesta reorganização estrutural, atitudinal e prática, uma visão compartilhada de recursos e repertórios que demanda cooperação, partilha. O papel dos gestores, neste percurso, é o de gerir os espaços e recursos de forma democrática, articulando redes entre pessoas e setores, aprimorando canais de comunicação, destacando potenciais, apoiando a todos os membros naquilo que necessitarem, promovendo participação na resolução de situações problemáticas, compartilhando sucessos, motivando, coordenando ações de forma a destacar talentos e fortalezas, minimizando barreiras. As pedagogas cabe ser parceiras dos professores na sua tarefa de particularizar planejamentos e tornar possível a flexibilização curricular, cabe a elas a tarefa de construir canais dialógicos e respeitosos entre profissionais e entre estes e familiares, canalizando e potencializando recursos humanos e materiais para consecução de uma prática de docência sensível as diferenças.

Damiani (2008), em suas investigações nos ambientes escolares, enunciou a importância dos conceitos de cooperação e colaboração. Articulou o conceito de trabalho (aqui compreendido como prática) inicialmente à cooperação (que em sua concepção ainda mantém hierarquias apesar da ênfase no auxílio

mútuo) e, a partir dos apoios criados, argumentou da indispensabilidade de redirecionamento da ação pedagógica para um viés de colaboração, para oportunizar uma articulação como grupo mais eficaz no enfrentamento dos desafios da prática. Argumenta que esta transição reforçou o sentido de pertença entre professores e evidenciou fortalezas internas, mas alerta que para que o processo se consolide este depende mediação e um posicionamento político que sustente os reordenamentos necessários à mudança da cultura escolar instituída. Define o trabalho pedagógico como “ação em grupo”, “prática mediada nas relações” sustentadas onde “as experiências são assimiladas por meio da comunicação gerada nas interações entre profissionais” (DAMIANI, 2008, p. 214). Por meio das interações e da mediação proporcionadas, assume a formação de CoPs no interior dos grupos. Argumenta que os grupos colaborativos são espaços onde “todos tomam decisões compartilhadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

Denomina a colaboração como trabalho coletivo que gera apoio entre membros para se “atingir objetivos comuns negociados no grupo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Suas ideias apoiam-se nas premissas vygotskianas e enunciam que “o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo”, onde os grupos configuram ‘entidades sociais’ e através do trabalho produzem e transformam – práticas e identidade, sendo possível e viável, por meio das CoP, internalizar “as normas, os hábitos, as expectativas, as habilidades e os entendimentos dessas comunidades (como, por exemplo, as comunidades profissionais), que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade” (Idem, p. 217).

Na intercessão por este modelo de trabalho na área educacional, cita Daniels e Parrilla (2004) como autores que dão força e delineamento a necessidade de apoio aos docentes no movimento de mudança paradigmática rumo a culturas inclusivas. Refere que os grupos formam “culturas de trabalho colaborativo, são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e,

consequentemente, de aprendizagens” (DAMIANI, 2008, p. 218), sob defesa de que “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Idem, p. 218). Neste sentido, esboça a necessidade dos professores possuírem espaços de reflexão coletiva legitimados na comunidade escolar, para que possam discutir e ressignificar as práticas em uso. Ideia assente também nos estudos empreendidos por Raush & Schlindwein (2001, p. 121).

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

Jorge (s/d, p. 2196) enfatizou que os professores que participaram em CoP relataram diversos pontos de facilitação para suas práticas, reconheceram ainda que as CoP “permitem dar uma maior visibilidade ao seu trabalho e lidar com o isolamento tradicionalmente associado à sua profissionalidade” ponto que não pode ser desconsiderado. Assume-se então que CoP e grupos tem similaridades, com a maior vantagem da CoP/ GAEP sendo de criar culturas de colaboração entre membros que podem produzir a renovação de culturas organizacionais de cunho tradicional, pressuposto corroborado por Wenger e Lave (1991, 2011) e por demais autores que adotaram este constructo como objeto de análise (MARTINELLI, 2014, BATISTA, 2014, BELINE, 2012, SILVA, 2013, JORGE, s/d MOSER, 2010, NAGY & CYRINO 2014, SANTOS, 2012, SANTOS & ARROIO, 2015, SILVA & BARTELMEBS, 2013, SILVA; SARTORI & SCHIMIGUEL, 2016).

GAEP e CoP se constituem em modelos de gestão e formação que se apoiam na colaboração e que favorecem o fortalecimento das estruturas internas. São espaços que promovem reflexões, mas que tem por centro a transformação de caráter prático. Nesta lógica, pode-se refletir que os momentos de estudo coletivo, de reuniões e encontros entre equipes escolares poderiam ser ressignificados e tornar-se espaços de formação coletiva, sob tais premissas, ou seja, assumindo este

formato singular. Assim, as reuniões e horários de estudo poderiam se configurar em espaços coletivos de troca de experiências e valorização de repertórios, de onde, por meio de relações de colaboração, pudesse se propiciar maior engajamento entre profissionais, reforçando sentido de pertença, ao incentivar a participação como dimensão fundante do trabalho pedagógico, entendendo que a inclusão é um processo amplo que demanda colaboração e co-responsabilização no planejamento, acompanhamento e coordenação das estratégias de atendimento a diversidade. Este movimento pode, no parecer das professoras do GAEP, consolidar culturas inclusivas. Pressuposto que referencia CoP e GAEP como espaços de formação continuada dos docentes em exercício (cf. SANTOS JÚNIOR, 2014; SOUZA & PINHEIRO, 2011; TANAKA, 2015; DAMIANI, 2008; MONTIEL-OVERALL, 2010; GARCÍA, 2016; PARRILLA, 2016; GALLEGUE VEJA, 2011; MARTINELLI, 2014; BATISTA, 2014; SILVA, 2013; JORGE, s/d; BELINE, 2012; MOSER, 2010; NAGY & CYRINO, 2014; SANTOS, 2012; SANTOS & ARROIO, 2015; SILVA, & BARTELMEBS, 2013).

E apoiada nas concepções e pressupostos do GAEP e CoP definiu-se a prática de docência como ação intencionalmente planejada e orquestrada para consecução de objetivos assumidos coletivamente. Esta visão baseia-se numa visão crítica pautada no materialismo dialético e na concepção de aprendizagem como prática social que é moldada em ambiente datado e situado, imerso na cultura local. E a partir destas considerações cabe indagar: O GAEP contribuiu para transformar as práticas de docência e reorganizar o trabalho pedagógico direcionando-o a uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino? Cumpriu o objetivo central da tese de analisar sua efetividade enquanto modelo formativo, dadas às condições do ensino brasileiro? Pode-se afirmar que o GAEP contribuiu para promover mudanças nas práticas de docência em uso. Isto em relação às turmas acompanhadas. Não trouxe mudanças significativas à dinâmica interna instituída na escola, apenas de forma periférica, diante dos questionamentos do grupo que se propagaram para além do espaço a ele atribuído. Ajuíza-se que o GAEP detenha poder para ser considerado um modelo de formação *in loco*, porquanto permite que a dinâmica de reflexão na ação promova a análise e a constante ressignificação e adequação das práticas em uso.

Por meio do GAEP e da observação participante foi possível descrever, analisar e compreender a inteligibilidade das práticas de docência em uso e avaliar o alcance do GAEP como modelo formativo de viés prático. Pondera-se então que o GAEP cumpriu sua função em prover apoios emocionais e práticos aos professores por meio do acompanhamento dos processos de elaboração e operacionalização dos planejamentos, prevendo sua adequação e constante autorrevisão, garantindo melhores chances de prover a flexibilização curricular necessária a personalização do ensino. Apesar das fragilidades detectadas nas relações, da fragmentação entre funções exercidas e das falhas comunicacionais, foi comprovado o esforço das professoras em personalizar o ensino, mas com dificuldade para fazê-lo devido porte das turmas e número de estudantes que apresentam defasagem de aprendizagem, assim como por conta de uma aparente desmotivação, resistência e indisciplina por parte do alunado, situações que no GAEP foram caracterizadas enquanto decorrência, em sua maioria, da inadequação das formas de ensinar perante os múltiplos e variados níveis, canais e estilos de aprendizagem dos aprendizes.

A averiguação na prática permitiu confirmar que ocorria a adequação dos conteúdos, através de sua sequenciação e graduação e havia esforço de diversificação metodológica, contudo a reflexão acerca de currículo e avaliação evidenciaram carecer de aprofundamento e pesquisa para se assentar na lógica inclusiva. Observou-se tendência a enfatizar apoios para os estudantes, geralmente em espaços externos a escola, como se os mesmos tivessem a necessidade e/ou obrigação de equiparar-se aos demais, sem serem pensados apoios aos professores que os atendiam. A avaliação mostrou-se prática rígida. Apesar de se considerar o portfólio como instrumento privilegiado de análise de percursos individuais, as avaliações padronizadas, internas e externas, balizaram os olhares sobre o desempenho de alunos e, em paralelo, de professores. Pelo enfoque adotado, as avaliações não promoveram reordenamentos significativos, apenas ajustes em relação a determinados conteúdos onde se constatou maior prejuízo. Comprovou-se que o GAEP afetou positivamente as estratégias utilizadas em sala de aula.

A ação do grupo revelou, durante intercâmbios, a capacidade das professoras na resolução de contingências e as auxiliou a compor um repertório alargado de estratégias de atendimento a diversidade. Frente a estas

considerações, ajuíza-se que um GAEP, frente à realidade brasileira em específico e salvaguardando necessidades contextuais entre localidades, pode se constituir em importante estratégia de enfrentamentos aos desafios da inclusão e enquanto modelo formativo privilegiado. E, em meio à investigação, a emoção surgiu com o critério balizador das ações, elemento sustentador e/ou refutador de práticas, tanto em relação à prática dos estudantes quanto referente à ação docente, tendo se evidenciado que a motivação é um fundamental para o ensino e a aprendizagem, mas que as necessidades e emoções antecedem a ação, premissa convergente com as ideias de Davydov (1999, p. 45) quando o autor afirma que

(...) coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. (...) As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo.

Periféricamente as discussões sobre o atendimento a diversidade, ocorreu o debate sobre a função do diagnóstico médico ou de equipe multidisciplinar na (re) elaboração das práticas de docência inclusivas. Verificou-se na investigação que o laudo segue sendo compreendido enquanto artefato que detém poder e valor simbólico na justificação da não aprendizagem. E, diante desta constatação, as professoras sugeriram a necessidade de rever os usos/compreensões de diagnósticos médicos, psicológicos e/ou de equipes multidisciplinares no âmbito educativo, haja vista que os mesmos não têm servido para prover reordenamentos significativos aos planos de ensino vigentes, mas, em sentido contrário, têm sido utilizados para justificar a não aprendizagem. Sugeriram a problematização desta situação e, em paralelo, a discussão acerca do fato de que na atualidade as professoras parecem estar, devido protocolos instituídos enquanto rede, reféns de laudos para prover acompanhamento diferenciado. No processo de reflexão no GAEP expuseram que, apesar desta aparente dependência do laudo para prover diferenciações, mudanças ocorrem em sala de aula - de maneira mais específica e sob viés pedagógico, quando o diagnóstico realizado era psicoeducacional, ou seja,

contava com orientações pedagógicas para além de informar condições emocionais ou biológicas.

Ratificou-se no grupo o pressuposto de que a não aprendizagem de uma parcela significativa de estudantes ocorre devido à inadequação das formas de ensinar. Apesar de se reconhecer a influência da estrutura do sistema de ensino e das precárias condições de trabalho docente na configuração das práticas de docência, foi avaliado pelo GAEP que as práticas atuais não têm dado conta da diversidade de níveis, canais e estilos de aprendizagem em sua pluralidade, principalmente perante novos modelos de sociabilidade e de comunicação consolidados pelo uso das novas tecnologias, com o novo contexto de vida que se descortina tornando as metodologias utilizadas obsoletas. O pressuposto central também foi confirmado e validado pelo grupo: assumiu-se o posicionamento de que se houver valorização dos conhecimentos e experiência dos docentes, numa vertente colaborativa de reflexão na ação, haverá resignificação das práticas de docência atuais e sua conseqüente transformação e adequação as demandas da diversidade, com o GAEP podendo se constituir como o catalisador destas mudanças.

A seguir inicia-se a análise do GAEP sob consideração das categorias de análise eleitas. Mas antes de apresentá-la, cabe ressaltar que a ação do GAEP foi tolhida pela não aderência da direção escolar e setor pedagógico, fator que impactou na posterior adesão dos professores a proposta e nos resultados obtidos. Os resultados presentemente apresentados poderiam ter sido estendidos a toda comunidade escolar, mas ficaram restritos ao grupo e, referente a determinadas categorias, foram perifericamente estendidos ao grupo maior. Pondera-se que se o GAEP fosse referendado a nível municipal, o grupo poderia trazer significativos benefícios às práticas de docência correntes, ao promover apoio prático e emocional às professoras in loco.

No quadro 18 apresentam-se os resultados obtidos por meio da ação do grupo.

QUADRO 18 - CATEGORIAS DE ANÁLISE E RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DO GAEP

Categorias de análise	Resultados obtidos a partir da ação do GAEP
Representações e discursos sobre diferenças	Comprovou-se mudança acerca das representações e discursos sobre diferença, ainda que fosse mantida ressalva quanto a situações envolvendo a escolarização de alunos com TEA e deficiência múltipla, casos mais desafiadores de inclusão na visão das docentes. Apesar das representações negativas em referência a diferenças consideradas significativas, promoveu-se o

	<p>alargamento do conceito de NEEs, incluindo neste as dificuldades de aprendizagem persistentes. Passou-se da representação de culpabilização do estudante pela sua não aprendizagem, para a análise dos aspectos/dimensões que configuram a produção do ensino, ou seja, passou-se de uma lógica onde o produto final era enfatizado, para a necessária análise do processo dinâmico e não linear que envolve ensino / aprendizagem, estes entendidos em sua complementaridade e inter-dependência. Pode-se considerar impacto periférico nas representações e discursos do grupo maior, porquanto os debates estenderam-se além do GAEP. Causou inquietações, desconforto e gerou questionamentos, contudo não se pode comprovar o alcance destes na dinâmica instituída no grupo maior.</p>
Concepções de inclusão/cultura inclusiva	<p>O GAEP ocasionou mudança significativa nas concepções de inclusão correntes das participantes. Muito do que se apresentava como crença das professoras em relação à diversidade e ao processo inclusivo, se mostrou fundamentada no senso comum. No grupo foi propiciado o tencionamento de posições assumidas. Da mesma forma, propiciou-se o aprofundamento acerca de conceitos e práticas, discutindo como torná-los mais sensíveis a uma proposta onde a singularidade humana pudesse ser contemplada. Desta feita, valores e princípios inclusivos foram se esboçando junto às professoras, que já carregavam consigo o propósito de ensinar a todos, importante destacar. Nos debates se reafirmou a premissa de que o real mote da inclusão é a provisão da excelência do ensino estendido a todos, sem discriminações. Entre as participantes iniciou-se a consolidação de uma cultura inclusiva, assumiu-se a equidade e a justiça como princípios que configuram e sustentam práticas de docência mais permeáveis as diferenças. As novas formas de argumentar, pensar e planejar sobre a inclusão, de diferenciar a prática pedagógica, de entender e argumentar sobre currículo, métodos e avaliação foi difundida no grupo maior, ainda sem o alcance esperado, mas trazendo a baila à discussão de pontos cruciais na consecução de um plano de trabalho mais concorde com o objetivo de incluir.</p>
Gestão escolar	<p>Nesta categoria não se observaram mudanças. Não houve aderência à proposta. Todavia, durante entrevista e intercâmbios gerados no percurso investigativo, as diretoras e pedagogas demonstraram preocupação com a qualidade do ensino ofertado e levantaram diversos aspectos problemáticos da inclusão, vivenciados por elas no cotidiano. Referiram que a dependência entre setores, aliada a uma rede de apoio ainda em construção e sem efetividade prática, tem acentuado problemáticas e gerado insatisfação, fato que promove, junto a comunidade escolar, resistências e desistências. A fragmentação das funções exercidas, somadas as falhas comunicacionais internas e externas, impactam, em sua percepção, a construção interna de uma cultura inclusiva.</p>
Comunicação interna e externa	<p>Esta dimensão revelou fragilidades, em âmbito interno e externo. Apesar de ser reconhecida a necessidade de aprimorar rede de comunicação entre pessoas para melhor coordenar ações empreendidas em favor da inclusão, não ocorreram mudanças nos sistemas comunicacionais estabelecidos. Mas, mesmo frente a esta situação, este aspecto foi discutido pelas participantes e medidas práticas de melhoria foram implementadas no intercâmbio entre o grupo e no espaço de sala de aula, fato por si só meritório, pois se constatou aprimoramento da qualidade das instruções e orientações em circulação, com ganhos tanto para o alunado quanto para as docentes.</p>
Formação versus docência	<p>No que diz respeito à formação e ao exercício da docência, foi consensuado que o eixo central do GAEP reside em seu potencial formativo. O GAEP destacou-se como uma ferramenta importante para aumentar e aprimorar repertórios, prover melhorias nos níveis de colaboração e de participação, revelou-se, então, um instrumento eficaz de busca de respostas a diversidade, de forma coletiva, coordenada e co-responsável. Ainda que detenha potencial, também, para transformar, através das mudanças práticas, culturas instituídas. Da mesma forma, a ação do grupo foi definida como ação política, revelou a necessidade de conhecer as leis e de posicionar-se perante elas para assegurar direitos e argumentar e propor reelaborações no entrelace entre o que é proclamado e realidade corrente. Portanto, o GAEP, através dos ajustes práticos</p>

	oportunizados, promoveu repercussões nas dimensões das políticas e culturas.
Colaboração versus isolamento	Constatou-se que a colaboração ocorria de forma mais eficaz entre professoras que atuavam junto de um mesmo ano / ciclo, com a formação de grupos de apoio interno decorrendo em apoios emocionais e práticos para quem deles participava. Estes grupos convertiam-se em CoP, pois compartilhavam objetivos, assentados em práticas e domínios comuns que configuravam o sentido de ser e estar nesta comunidade específica. Mas havia ainda a vigência de posturas de isolamento. Comprovou-se dificuldade em consolidar uma postura colaborativa entre a equipe. Na dinâmica da escola observaram-se características que singularizavam o público e as demandas dos períodos da manhã e tarde. As equipes funcionavam como grupos paralelos, a articulação ocorria somente sob força da institucionalização. Verificaram-se intercâmbios fragilizados entre turnos e posturas individualizadas na troca de experiências e atividades, assim como nas relações instituídas. A EJA constituiu-se como um universo a parte. O GAEP problematizou esta forma de organizar e gerir a equipe. Atribuiu-se esta aparente desarticulação ao crescente número de aposentadorias e a consequente inserção de novatos a equipe, com a rotatividade demandando necessidade de se reconstruir o senso de pertença enquanto comunidade escolar. No GAEP discutiu-se a importância da mediação e legitimação da ação dos novos membros, com o intuito de desenvolver uma prática colaborativa e assentada no propósito de desenvolver potenciais e enfatizar habilidades, potencializando recursos humanos e materiais disponíveis. O grupo detém potencial para promover tais mudanças, se for estendido a todos os membros da comunidade, conforme proposta original.
Normatividade versus criatividade	A institucionalização mostrou-se fortemente cerceadora da ação pedagógica. Mas, por outro lado, também servia para assegurar e manter uma aparente unidade de ação. No GAEP refletiu-se que a institucionalização apresenta prós e contras. Regras poderiam ser revistas e reelaboradas, tendo em vista o novo contexto de vida e as demandas atuais que configuram uma nova identidade docente e discente. O que o GAEP revelou de forma mais contundente foi à necessidade de valorizar os conhecimentos e experiências das docentes e tornar tais dimensões ferramentas de ressignificação e transformação das práticas de docência e gestão perante o desejo de atender a diversidade. Caso não seja considerado o protagonismo dos professores e não lhes seja atribuído espaço de agência, assim como se não for proposta e assumida pela classe docente o projeto de inclusão, não serão promovidas mudanças conceituais, atitudinais, simbólicas e práticas significativas. Aos praticantes é atribuído o poder de gerir e transformar suas práticas. Esta premissa foi referendada pelo grupo.
Relações inter e intrapessoais versus níveis de participação	As relações entre professores se mostraram mais próximas e melhor coordenadas em relação a grupos de um mesmo ano / ciclo. A equipe se mostrou segmentada entre turnos: manhã e tarde. Os níveis de participação estiveram firmemente assentados nas respectivas funções exercidas, ou seja, estavam atreladas a uma dinâmica rígida e a uma hierarquia estabelecida. Contudo, havia lideranças entre professores, com o direcionamento destas influenciando o grupo maior. Verificaram-se comportamentos de competição, resistências e dissensos enquanto grupo. Mas também foram reveladas parcerias, com os apoios emocionais e práticos gerados estabelecendo redes de apoio interno.
Flexibilização curricular na prática: conteúdos, métodos e avaliação	A flexibilização curricular é uma prática defendida enquanto rede, a partir do discurso oficial de inclusão. Todavia, ocorre de forma focalizada, não é prática assumida pelo colegiado como um todo. No GAEP comprovou-se ter havido sequenciação e graduação de conteúdos, mas sem dar conta de toda a extensão do currículo oficial, principalmente por conta de defasagens de aprendizagem. Métodos também foram diversificados, mas a aula expositiva ainda manteve-se prática comum. A avaliação definiu-se como dimensão rígida e pouco permeável aos objetivos inclusivos, apesar de haver um portfólio, as avaliações padronizadas balizaram olhares. No grupo manteve-se o portfólio como ferramenta de análise de percursos individuais. Currículo, método e avaliação foram assim assumidos como indicativos práticos de personalização

	do ensino e foram problematizados e empreendidas adequações em relação a estas dimensões. Apesar da institucionalização, o grupo manteve posicionamentos e avaliou como positiva a flexibilização empreendida, mas ainda com necessidade de ajustes.
Auxílio mútuo/mediações	A mediação é fundamental para promover a aprendizagem. Este fato já era referendado pela equipe escolar e no GAEP ganhou força e delineamento diferenciado. Isto porque foi demonstrado na prática o valor do auxílio mútuo para potencialização das mediações qualificadas planejadas pelas professoras, com os pares também se constituindo enquanto mediadores para oportunizar novos olhares sobre os temas de estudo, sob orientação / mediação das professoras, cabe ressaltar. A colaboração reflete-se, então, tanto no ensino quanto na aprendizagem.
Apoios internos e externos	Apoios internos se mostraram fragilizados pela crescente burocratização da educação. O distanciamento da direção escolar e do setor pedagógico para com as docentes tem gerado impactos a prática de docência. Todavia, grupos tem se formado entre professoras, oferecendo apoio prático e emocional de suporte a docência. Considera-se que estes grupos deveriam ser mediados e valorizados pelo seu potencial formativo e articulador. Apoios externos se mostraram focalizados nos estudantes. Comumente são organizados em espaços externos ao escolar, fato que sobrecarrega responsáveis no deslocamento e frequência destes serviços. Estes apoios se mostraram em número e carga horária insuficientes. Foram, desta feita, considerados como ação paliativa. Sugere-se que estes apoios sejam repensados e redirecionados a cada unidade escolar, de acordo com necessidades contextuais e in loco.
Integração ensino comum e educação especial	A relação entre ensino comum e especialistas se mostrou hierarquizada. Aparentemente os especialistas deteriam o saber sobre condições de deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem, fato que os colocaria na posição de orientadores das práticas das docentes do ensino comum. Todavia, como cada profissional atua em campos diferenciados e há saberes contextuais advindos de práticas afins, o GAEP propõe que se consolide parceria efetiva entre estas professoras, de forma dialógica e horizontal, para que estratégias conjuntas sejam consensuadas para atendimento a diversidade. No GAEP sugeriu-se que houvesse pelo menos um especialista lotado em cada unidade escolar, compondo equipe, para apoio local as contingências internas. Nesta categoria referenda-se a necessidade de repensar relações entre os campos da educação e saúde, superando a vertente médico-psicológica que justifica aparentes insucessos e que na contemporaneidade tem enfatizado uma identidade biológica que desconsidera outras variáveis que afetam e estruturam a produção do ensino e que se traduzem, cada vez mais, no uso de fármacos para coibir comportamentos significados como inadequados.
Domínio, prática e comunidade	Os conhecimentos e a prática docente configuram o sentido da comunidade escolar. Quanto mais tradicional e rígida for à prática, esta baseada numa visão de educação de viés meritocrático, mais difícil assentá-la aos princípios e valores inclusivos. Desta feita, torna-se importante repensar conceitos e práticas para reconfigurar o sentido de ser comunidade frente à inclusão. Esta foi uma das conclusões do grupo após discussões e vivências práticas.
Tempos, espaços, recursos e artefatos para a aprendizagem	No GAEP explicitou-se a necessidade de extensão do tempo escolar e de melhoria dos espaços de aprendizagem. A educação integral esboçou-se como uma possibilidade de organização que favoreça a superação / minimização de defasagens e enquanto oportunidade de explorar a Arte e o Esporte, assim como propiciar imersão cultural e acesso digital. Mas com a ressalva de que a lógica do integral não poderia ser a atual, depreenderia melhorias. Quanto aos espaços, o ideal seria haver número menor de estudantes por turma e uma organização diferenciada dos ambientes para melhor intercâmbio entre turmas. Uma das sugestões das professoras foi de criação de laboratórios de Ciências e Informática em todas as escolas e aprimoramentos das bibliotecas escolares potencializando a ação destes espaços na comunidade escolar. Os recursos foram considerados insuficientes e, por outro lado, referiu-se que há recursos disponíveis os quais as professores não tem conhecimento adequado para sua utilização. Quanto aos artefatos, o laudo referendou-se como artefato com maior

	necessidade de ressignificação. Evidenciou-se assim que tempos, espaços, recursos e artefatos têm poder de fortalecer e/ou cercear a prática de docência, fato que expõe como necessária a reflexão sobre estes aspectos que caracterizam a comunidade escolar.
Afetos/emoções e aprendizagem	A emoção foi compreendida como eliciadora da prática. Dito de maneira diferente, é a emoção e os afetos que sustentam ou refutam a prática. Este pressuposto foi corroborado pelo grupo, que o tomou como critério de análise dada sua relevância.

Fonte: Autora, 2017.

A dimensão emocional das práticas de docência enfatizou a importância da mediação nas relações instituídas e na significação das vivências singulares e grupais. Reconhecendo-se que a emoção “é gerada e encontra sentido no objeto da atividade”, oferece ‘motivo’ para a ação, sustenta ou paralisa práticas (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p. 218). A emoção “marca a atividade”, imprime nela singularidade, “imprime certo modo de ser (identidade). A atividade, por sua vez, modifica a emoção”. Torna-se, então, “impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados” (CAMARGO & BULGACOV, 2016, p. 218). Depreende-se, a partir deste enunciado, a relevância de estudar o impacto das emoções nos processo de ensino e, em particular, no percurso de construção da inclusão.

E, retomando o potencial formativo do GAEP, foram consensuados no grupo indicadores práticos para reformulação dos modelos de formação oferecidos em serviço, a saber:

1. Incentivar o protagonismo e criatividade dos professores por meio da pesquisa contínua do cotidiano escolar, com o objetivo de superar uma posição de consumidores do conhecimento e redirecioná-la para a de produtores, profissionais capazes de teorizar sobre seus desafios e, a partir deles, modificar realidades – isto em espaço micro, in loco, e em ambiente macro, entre comunidades escolares. GAEPs poderiam cumprir este papel.
2. Criar um plano de formação de caráter contínuo, onde se propiciem ferramentas diversificadas para reelaborar saberes, os aprofundando, reinventando identidades e formas de ensinar perante os múltiplos modos de aprender. Reconhecendo que as Tecnologias de Informação e Comunicação urgem ser utilizadas de forma mais eficaz para tornar o ensino mais atrativo. CoP virtuais poderiam ser instrumento para prover um modelo formativo sob estes parâmetros.

3. Fortalecer a inter-relação entre teoria e prática, sob a defesa e o entendimento de que a formação docente é realizada, de maneira privilegiada, no âmbito da sala de aula, no exercício da profissão. Esta premissa revela que a simples descrição de técnicas não prepara para o magistério. A troca de experiências e as vivências necessitam, portanto, ser problematizadas e valorizadas para que repertórios sejam ampliados. Aqui ressaltando a importância de, neste processo, haver mediação de profissionais qualificados, sugere-se então parcerias com Universidades para formação dos formadores.
4. Construir um fórum online permanente de troca entre profissionais, para realimentação contínua da dialogicidade entre professores e aprimorar seus conhecimentos no uso das TICs.
5. Rever continuamente a formação dos formadores, a nível interno – pedagogos e diretores, e externo – gestores de núcleos e departamentos. Sugere-se que as formações sejam estendidas a todos os profissionais em suas diferentes funções e ter como eixo a premissa de que a experiência cotidiana é a melhor aliada para a construção de um plano de ação concorde com necessidades reais. A formação não pode, assim, estar distanciada da realidade vivida. Deveria, assim, haver valorização de professores experts como formadores por excelência, professores atuantes na Educação Básica. Sugere-se, então, que a formação de equipe central, que gerencia setor de capacitação profissional, seja pautada neste critério: atuar um período como professor e outro como formador, para ter-se como dimensão balizadora das formações a realidade atual em sua dinamicidade e pluralidade.
6. Direcionar formações por núcleos / regionais, para contextualização das propostas perante realidades diversas – sob compreensão de que a massificação dos cursos tem promovido sua descaracterização. O que se enfatiza, presentemente, é a necessidade de ser assumido o “chão” da escola como palco das propostas formativas, sob a defesa da necessidade premente de fortalecimento das equipes internas.
7. Traçar um plano gestor de formação onde se preveja o acompanhamento criterioso das práticas de docência, com base em indicativos práticos de qualidade pautados no currículo, métodos e avaliação, visando à adequação permanente do trabalho pedagógico, a partir da detecção das fragilidades e fortalezas de cada equipe.

Assume-se que é através da interação com os estudantes que o professor constrói indicadores para promover a adequação de sua prática. E é na sala de aula que estudante e professor constroem identidade e um autoconceito advindo da função exercida, enquanto aprendiz e ensinante. Na dialética relação entre ambos, por meio da mediação qualificada, trocas são propiciadas e conhecimentos e práticas são ressignificados, aprimorados, reelaborados. Nesta lógica, assume-se o sistema de auxílio mútuo entre professoras e entre estudantes como organização que favorece melhorias práticas e oferece maiores possibilidades de vigência dos princípios inclusivos. Defende-se o pressuposto de que um sistema de mútua ajuda contribui para gerar melhores condições de aprendizagem em sala de aula e, paralelamente, de ensino, pois por meio da co-responsabilização se aprimoram relações instituídas e canais de comunicação, se ampliam níveis de participação, proporciona-se a melhoria da qualidade da instrução pelas trocas entre pessoas. Mas, para que um sistema de auxílio mútuo tenha sucesso, ele precisa ser aceito e legitimado no grupo e o grupo precisa manter-se engajado ao propósito de sustentar esta relação de mutualidade, de auxílio, nas diversas situações que a imprevisibilidade do cotidiano tece nas salas de aula.

Incluir depreende transformações radicais, traz a tona problemáticas diversas. Revela a tendência a reprodução, mas também possibilidades de transformação no coletivo, conforme afirmado por Bourdieu (2013, 2014). Reafirma o potencial da escola como espaço de formação por excelência, conforme defendido por Vygotsky (1930-1991a, 1924-1991b, 1934-1993, 1996, 1924/1934-1997, s/d-2011). Expõe a comunidade escolar como CoP, como Wenger (2011) afirmou. Enuncia a inclusão como desafio que pode tornar-se um roteiro de aprendizado para toda a comunidade escolar, na jornada de ressignificação social e cultural para acolhimento e trabalho com as diferenças. Na tese explicitou-se o poder da CoP como fonte de apoio e inspiração para a docência. A escola como CoP definiu-se como um local de aprendizado coletivo, um ambiente seguro e desafiador onde se apoia a liderança dos professores na gestão das situações vivenciadas nas salas de aula. O GAEP e a CoP tem, assim, visões convergentes. Ambos baseiam-se na participação e na colaboração, criam e desenvolvem abordagens efetivas de ensino e aprendizagem, abordagens pautadas na interação e mediação qualificada, fundadas na dimensão social da existência humana. O

valor que sustenta a CoP e o GAEP baseia-se assim nas configurações educacionais sensíveis a diversidade cultural, moldadas nos princípios da equidade e justiça.

A investigação revelou diversas CoPs entre os professores. E cada uma detinha potencial para mobilizar os conhecimentos, habilidades e interesses de cada professor, direcionando-os e intencionalmente coordenando-os, de forma a atingir metas estabelecidas, significadas como relevantes ao trabalho desenvolvido, compondo um sistema de atividades que, ao caracterizar um domínio próprio e oferecer sentido ao ser/estar em comunidade, detinha poder para adequar e/ou transformar práticas em uso. Reforçou a percepção de que a prática é “formada por um conjunto de formas de ação, socialmente definidas, num domínio específico e corresponde ao conhecimento que a comunidade desenvolve, partilha e mantém. Fazem parte da prática atividades conjuntas, mediante a interação, a produção de artefatos, que são a própria criação dos produtos de conhecimento” (MARTINELLI, 2014, p. 05). Desta forma, ainda que em espaço micro, ficou comprovado o fato de que as práticas compõem mini-culturas que direcionam e oferecem sentido as ações individuais e grupais, pois “incluem os repositórios que os membros partilham, incorporam formas de comportamento, uma perspectiva relativa a problemas e ideias, um estilo de pensamento e até uma posição ética” (Marques, 2008, p. 69). E são estas micro culturas que estão em foco no movimento atual para incluir, pois se as mesmas forem ressignificadas e formarem um ‘elo’ entre comunidades, a ação inclusiva será fortalecida.

E, apesar da resistência a modificar a regulação dos tempos, espaços e atividades escolares, as CoP e GAEP podem tornar-se ferramentas diferenciais para oportunizar a reforma escolar que a inclusão demanda, pois colocam os praticantes na posição de protagonistas das mudanças a serem gestadas, reafirma a crença nas suas capacidades teóricas, práticas e tácitas. Permitem a gestão de recursos humanos e materiais disponíveis de maneira a fortalecê-los e coordená-los para transformar realidades. Assume-se, desta feita, que os professores detêm poder para redefinir o domínio que os caracteriza e forma identidades no grupo, com a comunidade caracterizando-se como “tecido social da aprendizagem” específico onde os “compromissos sociais fornecem o contexto adequado para a aprendizagem acontecer” (MARTINELLI, 2014, p. 10) e de onde a prática pode ser modificada,

adequada, reordenada. Isto porque a aprendizagem situada “não envolve apenas a competência pessoal do aprendiz; mas além desta, as competências desenvolvidas no grupo social” (MARTINELLI, 2014, p. 11), competências práticas e emocionais, com “práticas compartilhadas gerando aprendizagem conjunta e situada, que pode ser capaz de gerar criatividade, através de conexões significativas” (MARTINELLI, 2014, p. 16), podem, então, manter lógicas ou redefinir padrões.

E, neste processo, o GAEP pode ser um instrumento importante na proposição de adequações, espaço de reflexão contínua e de ajustes práticos, uma opção política e ética da equipe escolar na busca de respostas à diversidade. A melhoria de todos os pontos elencados neste texto pode ser pensada e melhorada no e pelo grupo, de maneira co-responsável. Ainda que não detenha poder de mudar o panorama macro, a não ser por meio de sua legitimação e expansão coordenada a outras unidades, o grupo detém amplo poder de melhorar e aprimorar concepções e práticas a nível micro. Novamente ressalta-se não haver intenção de desresponsabilizar outras instâncias na resolução das problemáticas escolares, mas enfatiza-se o poder de agência, protagonismo e criatividade das equipes escolares. Não se buscam soluções paliativas, acobertando problemas. Tem-se por norte a utopia de unir esforços e direcioná-los a busca comum da consecução dos princípios inclusivos, ação que pode paulatinamente estender-se a outros espaços e ir se delineando de forma a constituir-se num plano coordenado a nível nacional. O objetivo é ousado. Mas não impossível de ser realizado. Assume-se que a utopia sinaliza possibilidades, caminhos a serem trilhados.

E, perante este ideal, destaca-se o potencial das metodologias baseadas em práticas para a busca de soluções aos desafios enfrentados em diferentes contextos, mas em especial referente aos ambientes educacionais. Porque a tradição na pesquisa educacional sustenta a problematização sobre situações desafiadoras, mas comumente sem proposição de estratégias de superação. As metodologias da prática superam este paradigma. Assumem os sujeitos de pesquisa como co-participes das investigações, respeitam e potencializam os contextos, imprimem mudanças de acordo com as necessidades e desejos do grupo / organização. A contribuição da pesquisa ao estudo das teorias da prática reside na proposição de uso de indicadores de qualidade no que se refere ao planejamento, gestão e operacionalização das práticas em estudo, trazendo ao debate as

orientações metodológicas de Nicolini (2013), autor ainda pouco explorado no campo educacional e que apresenta possibilidades diversas de pesquisa, pelo seu enfoque eclético e multidimensional.

Considera-se que este modo de fazer pesquisa agrega relevância por almejar compreender o processo de pesquisa em sua dinamicidade, romper com a perspectiva do “método-para-resultado”, assumir “o recorte analítico da prática como um conjunto de atividades coletivas e significadas voltadas para um objeto, mediadas por artefatos e significações sociais, históricas e culturais”, realizar o recorte da “prática social como um sistema coletivo de atividade significada a partir de grupos e/ou sujeitos específicos, a fim de entender o que fazem e como fazem” e revelar “um conjunto de conhecimentos tácitos e mediações sociais, superando-se o fazer individual e objetivista predominante na pesquisa organizacional” (BULGACOV, CAMARGO, CANOF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 658-660). É relevante então porque

Suplanta a concepção abstrata e a-histórica do fenômeno organizacional, concebendo-o no seu acontecer histórico como fenômeno concreto constituído de sistemas de atividades e de causalidade intersubjetivas, no qual as partes contém o todo e são lugares de resistências, contradições, de ação, de produção de subjetividades, de aprendizagem e de possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. (BULGACOV, CAMARGO, CANOF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 658-660).

Da mesma forma, as metodologias das práticas inserem o praticante como “sujeito protagonista da atividade de pesquisa” e de sua própria prática, ampliando a “consciência sobre as práticas locais e suas conexões com o global, fator que possibilita ressignificação das ações e expansão das formas de praticar” (BULGACOV, CAMARGO, CANOF, MATOS & ZDEPSKI, 2014, p. 658-660). Estes foram os fundamentos que direcionaram o delineamento da investigação e a descrição, análise e compreensão da inteligibilidade dos dados.

Após estes apontamentos, agora se pretende trazer algumas considerações práticas em relação à organização do município de Curitiba em relação ao âmbito da Educação Especial. Sugere-se:

1. Promover estudo longitudinal sobre os resultados da escolarização proporcionada por meio do programa da classe especial – em relação a tempo médio de permanência neste âmbito, justificativas de permanência estendida, nível

de escolaridade posterior atingido por estudantes oriundos deste segmento, ocupações profissionais posteriores. Caracterização do perfil do público atendido por este programa. Perfil das professoras que atendem estas turmas, dificuldades e facilidades de sua prática, formação oferecida em serviço. Este estudo visa propor adequações na proposta. Sugere-se que a escolarização deste programa pudesse ocorrer em contraturno, adotando uma lógica integral de ensino onde não houvesse segregação do ensino comum, assim como contemplar não somente estudantes com deficiência intelectual leve, mas todos aqueles que apresentem defasagem severa perante o ensino que depreenda apoio diferenciado e contínuo para garantir-se a aprendizagem.

2. Analisar, em relação à escola especial, os impactos decorrentes da mudança legal (nomenclatura e proposta de trabalho) na organização das práticas de docência. Investigar os critérios pedagógicos de encaminhamento para este programa e os critérios para futura inclusão na escola regular. Análise do número de crianças / jovens em lista de espera para matrícula neste segmento e verificação de ações de acolhimento e encaminhamento direcionados a estes estudantes e seus familiares. Investigação do trabalho pedagógico desenvolvido por escolas especializadas que acolhem estudantes com dificuldades comportamentais / emocionais. Caracterizar perfil do público atendido por este programa e elaborar estratégias coletivas de atenção a problemáticas comuns. Propor revisão do critério que limita a escolarização nas escolas do município no 5º ano, com sugestão de extensão para 9º ano e, progressivamente, Ensino Médio, sob defesa do direito de igualdade e equidade.

3. Prover o estudo sobre as práticas de docência em relação ao ensino de estudantes com TEA, deficiência múltipla e intelectual, TDAH e transtornos comportamentais / emocionais, criando um fórum permanente de discussões, aberto a todos os professores da rede, com o objetivo de criar, coletivamente, estratégias práticas de atendimento.

4. Problematizar a conceituação e representação das NEEs, ampliando a conceituação atual para que englobe as dificuldades de aprendizagem, investigando as consequências que um autoconceito negativo tem para o ensino e a aprendizagem. Sugere-se, neste percurso, o repensar da lógica do reforço escolar.

5. Realizar acompanhamento do percurso de aprendizagem de estudantes com TDAH e dislexia. Estudo objetiva rever a determinação de que estes estudantes com não comporiam público para inclusão. Avaliar e acompanhar casos na Rede para discutir esta situação de forma abrangente.
6. Avaliar as práticas de acolhimento, orientação, assessoramento e formação de professores para atendimento a diversidade. Adoção de modelos formativos in loco, sugerindo-se o GAEP como modelo ideal.
7. Analisar os apoios estruturados voltados aos membros da comunidade escolar: pais, direção, pedagogos, estudantes e professores. Avaliar os impactos destes apoios na consecução do processo inclusivo, prevendo ajustes. Desafio: Prever apoios estruturados in loco.
8. Caracterizar o perfil dos estudantes em inclusão. A partir desta, proceder ao levantamento das principais dificuldades e facilidades dos professores no atendimento, criando um fórum online / CoP virtual permanente de trocas de ideias, experiências e materiais.
9. Propor estudo sobre a função e perfil do profissional / professor de apoio. Esta ação visa à elaboração de proposta que normatize esta função e especifique atribuições práticas e exigências de formação para atuação, redirecionando o trabalho para contemplar aspectos pedagógicos da inclusão, em sistema de colaboração entre profissionais. Em paralelo, problematizar e analisar relações e práticas entre regentes e corregentes (bidocência) e destas para com o profissional de apoio. Estudo visa revelar a importância do estabelecimento de sistemas de colaboração e auxílio mútuo entre pares e entre profissionais.
10. Investigar as dimensões do currículo, métodos e avaliação sob viés inclusivo. Com proposição de sugestões práticas para ressignificação e transformação destas dimensões da prática de docência. Em paralelo, estudar formas de tornar mais eficaz a articulação entre ensino comum e educação especial, avaliando o perfil e função dos profissionais atuantes em SRM, sala de recursos para dificuldades de aprendizagem e CMAEEs frente ao objetivo de oportunizar e facilitar flexibilizações que personalizem o ensino.

Finalizando a presente reflexão, reforça-se a premissa de que a inclusão depreende um novo modelo social e escolar, onde a sociedade é que tem de adaptar-se, modificando sua estrutura, conceitos, representações e práticas para

permitir e incitar o acolhimento de todos, independente de déficits ou necessidades singulares (cf. PAN & KAFROUNI, 2001). Assume-se que não cabe somente enumerar os problemas que dificultam o ato de incluir, urge pensar coletivamente em estratégias práticas de superação. Espera-se que na tese tenham sido levantados aspectos teórico-práticos que contemplem esta necessidade. Porquanto a inclusão não é um problema exclusivo dos ambientes de ensino, mas traduz-se como ação mais abrangente, “é um processo social do qual a Escola faz parte: é por ele englobada, mas de modo algum o encerra” (PAN & KAFROUNI, 2001, p. 34).

O desafio, nas palavras de Lerner (2007, p.7)

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.

E diante deste ideal, incita-se a continuada da jornada.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. **Educação em Portugal: Princípios e fundamentos constitucionais**. Sociologia, Problemas e Práticas, 2016, p.23-33.
- ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA. S. M. D. **As tutorias na escola para todos**. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, 2013.
- ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos**. Poiésis, 01 July 2008, Vol.1(1), pp.86-100.
- ANDRADE, R. B. de. **Políticas Inclusivas no Chão da Escola: Usinagens e Rebeldias no Front da Batalha**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional, Vitória, 2009.
- ARAÚJO, A. P. & BITENCOURT, T. V. de. **Inclusão escolar e resignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer = Inclusion and redefinition of teacher training: possibilities and challenges from the contributions of Gadamer**. Revista Educação Por Escrito, 01 January 2014, Vol.5(1), pp.41-50.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A.. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, 01 June 2014, Vol.27(49), pp.341-352.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____ (1998) **O que é política**. 6ª Edição, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro.
- BAGAROLLO, M. F.; OLIVEIRA, E. C. **Crianças que não aprendem: a história não contada**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.328-331.
- BARBOSA-VIOTO, J.; VITALINO, C. R. M. **Inclusive education and teacher training: perceptions of pedagogy students/ Educacao inclusiva e formacao docente: percepcoes de formandos em pedagogia/ Educacion inclusiva y formacion docente: percepciones de estudiantes de pedagogia/ Education inclusive et formation d'enseignant: perceptions des etudiants en pedagogie**. MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, Jan-June, 2013, p.353 (21).
- BARBOSA-VIOTO, J.; VITORINO, C. R. M. **Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia**. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2013, Vol.5(11), pp.353-373.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N. de & SANTOS, R. N. V. **Educação em direitos humanos: uma tarefa possível**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun., 2011.

BASSI, M. E. & VASQUES, C. K. **Políticas públicas: financiamento da educação e educação especial/inclusão escolar**. Poiésis, 01 July 2012, Vol.6(10), pp.318-324.

BATISTA, A. C. A. **Aprendizagem situada em uma comunidade de aprendizes de matemática de uma escola pública**. 2014, 223p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais, Eixo: Prática Pedagógica em Matemática. Campinas, SP; Universidade Estadual de Campinas.

BELINE, W. **Formação de professores de matemática em Comunidades de Prática: um estudo sobre identidade**. 2012. 312f. Tese. (Doutorado em Ensino de ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina 2012.

BELLOTTI, A. do C. **Caracterização de um grupo formativo numa experiência educacional inclusiva: a escola CID em Porto Alegre/RS**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara, São Paulo, 2009.

BELTRÁN VILLAMIZAR, Y. I.; MARTÍNEZ FUENTES, Y. L.; TORRADO DUARTE, O. E. **Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia**. Encuentros, 2015, Vol.13 (2), p.57-73.

BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G. & ANDRADE, S. G. **Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais**. Revista Educação Especial, 01 March 2012, Vol.25(42), pp.13-27.

BENTO, M. J. C.; CAETANO, E. de S. & SILVA, N. V. da. **Educação Especial: política e formação continuada**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.407-411.

BORGES DE BASTOS, A. R. **O caminho das escolas rumo as práticas de inclusão**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.731-735 .

BOOTH, T. & AISCOWN, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas**. 3^o edição revisada por Tony Booth, 2011.

BOURDIEU, P. **Algumas propriedades do campo**. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983c. p. 46-81.

BOURDIEU, P. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, P. **Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe**. In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Lições de Aula**. Tradução de Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**: introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1998. P. 203-229.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P & PASSERON, J. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192, acesso em outubro, 2016.

BRASIL, **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>, acesso em outubro, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em outubro, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_gerico_imagens-filefield-description%5D_93.pdf, acesso em outubro, 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192, acesso em outubro, 2016.

BRASIL. Projeto Escola Viva. Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Necessidades educacionais especiais dos alunos. **Visão Histórica**. V. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.146.** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 17.764.** 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6278.htm, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Decreto 6253 de 13 de novembro de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Decreto 6571 de 17 de setembro de 2008.** Revogado pelo Decreto n.º 7.611 de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Parecer 13/2009 do Conselho Nacional da Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Resolução n.º 04 de 02 de outubro de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf, acesso outubro, 2016.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192, acesso outubro, 2016.

BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. de; CANOPF, L.; MATOS, R. D. de & ZDEPSKI, F. B. **Contribuições da teoria da atividade para o estudo das organizações.** Cad. EBAPE.BR, v. 12, n.º 3, artigo 6, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014, p. 649-662.

CAETANO, N. C. de S. P.; MENDES, E. G. **A atuação do psicólogo com pessoas com deficiência intelectual.** VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013, ISSN 2175-960X.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G. **Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.162 p.1100-1123 out./dez. 2016.

CALIMAN, L. V. **Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas.** In: Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro (Organizadoras). 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CÂMARA, R. H. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul-dez, 2013,179-191.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola.** Travessa dos Editores, 1ª edição, 2004.

CAMARGO, D. de & BULGACOV, Y. L. M. **A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, jul./set. 2008.

CAMARGO, Denise de & BULGACOV, Yara Lucia Mazziotti. **Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana.** International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología, No1-Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877. p: 213-220.

CAMPOS, M. de L. I. L.; MENDES, E. G. **Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental.** Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial. N.º 1, p. 209-227, jan.-jul. 2015.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença.** Revista Nuevamerica, n.º 134, 2012.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação, e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v. 13. Nº 37, jan-abr, 2008.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar., 2012.

CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: educação outra?** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

CANDAU, V. M. **Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural.** s/d. Fonte: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7460/7460.HTM>, acesso setembro, 2017.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. **A Didática Hoje: reinventando caminhos.** *Educ. Real.* [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.329-348. Epub Apr 03, 2015. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade.** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 597 – 615, Set./Dez. 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C. De O. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista.** *Colloquium Humanarum*, 2016, Vol.13 (2), p.87-95.

CAPUTO, A.; LANGHER, V. **Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers.** *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2015, Vol.33(3), pp.210-222.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo.** Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CARAMORI, P. M. **Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2016, p.1034-1048.

CARRARO, P. R. & ANDRADE, A. dos S. **O professor do Ensino Fundamental em Grupos de Reflexão.** *Revista Mal-Estar e subjetividade – Fortaleza – vol. XI - n.º 4*, p. 1339-1378, dez. 2011.

CARNEIRO, G. R. da S., MARTINELLI, S. de C. & SISTO, F. F. **Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 427-434.

CASSANDRE, M. P. & GODOI, C. K. **Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais.** *RGO – Revista Gestão Organizacional*, Vol. 6, Edição Especial, 2013.

CASTRO S. F.; MENEZES, E. da C. P. & BRIDI, F. R. de S. **Iniciação a docência na educação especial.** *Journal of Research in Special Educational Needs*, August 2016, Vol.16, pp.658-661.

CIA, F. & BARHAM, E. J. **Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares.** *PSICO*, Porto Alegre: PUCRS, v. 39, n. 1, pp. 21-27, jan./mar., 2008.

CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social.** Madrid. McGrawHill, 2003.

COSME, A.; MONTEIRO, R. R. & COSME, V. A **acessibilidade como a palavra-chave para o acesso à educação: um projeto de formação contínua de professores.** *Revista Saber & Educar*. N. 17, 2012.

CRUZ, G. de C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, K. O. M. EI & CHAVES, L. **Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos.** *Educ. rev.* [online]. 2011, n.42, pp.229-243. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015>.

CURI, E. **Práticas e reflexões de professoras numa pesquisa longitudinal.** *Rev. bras. Estudos pedagógicos (online)*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 474-500, maio/ago. 2013.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**, V. 4, 2006.

CURITIBA. **Plano Municipal de Educação de Curitiba**. 2015.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar.** Vol.14(40), p.66-82. *Rev. Bras. Educ.* vol.14 no.40 Rio de Janeiro jan./abr. 2009.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Understanding collaborative work in education and revealing its benefits.** *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DANIELS, H. & PARRILLA, A. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores**. Magistérios em Ação 4. Edições Loyola, 2004.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DA SILVA, K. F. W. & MACIEL, R. V. M. **Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer?** Revista Educação Especial, 01 December 2011, Vol.0(26), pp.107-115.

DA SILVA, G. F.; NORBERG, M. & SCHEFFER, N. **Collaborative Action Research at the Training Center for Inclusive Education and Accessibility**. Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 2016, (53), p.67-80.

DA SILVA, S. S. & CARNEIRO, R. U. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor do fundamental I?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, p.935-956.

DAVÍDOV, V. **Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo**. In: SHUARE, M. La Psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS. Antologia. Moscu: Editorial Progreso, 1987.

DEIMLING, M. & NEVES, N. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. Educação Unisinos, 2013, Vol.17 (3), p.238-250.

DE LIMA E DIAS, M. Á.; CONCEIÇÃO ROSA, S. & FERREIRA ANDRADE, P. **Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação**. Psicologia USP, 2015, Vol. 26 (3), p.453-464.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. IN: _____ (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p.15-41.

DOMINGUES, T. L. C. & CAVALLI, M. R. **Inclusão escolar, subjetividade e docência**. Revista do Centro de Educação - 2006, Nº. 28 Fonte: coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/r11.htm, acesso agosto, 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acesso em outubro, 2016.

EFFGEN, A. P. S. **Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Universidade Federal do Espírito Santo: 2011.

EMILIANO, J. M. & TOMÁS, D. N. **Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. Cadernos de Educação: Ensino e sociedade. Bebedouro – SP, 2 (1): 59-72, 2015.

ESTEBAN, M. T. **Muitos começos para muitas histórias.** In: Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro (Organizadoras). 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FAGLIARI, S. S. dos S. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal;** The special education from the inclusive education perspective: adjustments and tensions between federal and municipal politics. Universidade de São Paulo: 2012.

FERREIRA, E.; CORREIA, J. A. & LOPES, A. **Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade.** Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 30, n. 30, june 2015. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5129>>. Acesso em: 12 July 2017.

FLICK W. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTOURA, H. A. da. **Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2017, Vol.12 (1), p.120-134.

FORGIARINI, R. R. **A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva** = The production of autonomy in the deficient subject: contributions of the inclusive school . Revista Educação Por Escrito, 01 January 2012, Vol.3(2), pp.51-63.

FORLIN, C. **Social and political challenges in teacher education for inclusion.** Chapter 01: Reframing teacher education for inclusion. Chris Forlin. In: **Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches.** Editora Routledge, New York: 2010.

FRANCO, M. A. M. **Pesquisa-ação e a formação do professor em serviço.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.827-830.

FRANCO, M. A. M. **Pesquisa-ação e a formação de professores em serviço.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.827-830.

FREITAS, C. R.de. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola.** Porto Alegre, 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação.

FREITAS, M. C. de; MENDES, E. G. **Análise funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores.** Temas em Psicologia - 2008, Vol. 16, n.º 2, 261 – 271.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLEGO VEGA, C. **El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 93-109. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

GARCÍA, C. **Project-based Learning in Virtual Groups - Collaboration and Learning Outcomes in a Virtual Training Course for Teachers**. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 20 July 2016, Vol.228, pp.100-105.

GARDOU, C. **As situações de deficiência no processo de escolarização: quais os grandes desafios da Europa?** Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 14, n. 14, feb. 2010. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1104>>. Acesso em: 12 July 2017.

GHERARDI, S. **Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations**. Vol. 7(2):221-233. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2006.

GHERARDI, S. **Organizational Learning: The Sociology of Practice**. 2011, p. 43-65. Fonte: https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Gherardi/publication/285761877_Organizational_learning_The_sociology_of_practice/links/5669b2a008aea0892c49b709.pdf, acesso em julho, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, N. L. **Apresentação Dossiê Diferenças**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GONZÁLES CABANAH, R E VALLE ARÍAS, S. **“Características afectivo-motivacionales de los Estudiantes con dificultades de aprendizaje”**, en SATIUSTE BERMEJO, Víctor BELTRÁN LLERA, Jesús coord. Dificultades de aprendizaje. Madrid. Editorial Síntesis, S.A., 1998.

GONZÁLEZ-GIL, F. & SARTO MARTÍN, P. **Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão**. Revista Lusófona de Educação, 2012, Vol.20 (20), p.25-37.

GONZÁLES REY, F. **La categoria sentido y su significación em la construcción Del pensamiento psicológico**. Contrapontos, Ano I, n.º 2, 2000.

GONZÁLES-REY, F. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ-REY, F. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica.** In M. C. V. Tacca Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

GRÁCIO, L.; CHALETA, E.; CID, M.; FIALHO, I. & SARAGOÇA, M. J. **Inclusão e professores de 1º ciclo: realidades e necessidades de formação.** / Inclusion and primary teachers: training needs and realities. II International Congress "Interfaces of Psychology: Quality of Life... Living with Quality", 14th—15th November 2011, University of Évora.

GUASSELLI, M. F. G. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese, 2014.

GUACANEME MAHECHA, M.; ZAMBRANO IZQUIERDO, D. & GÓMEZ ZERMEÑO, M. G. **Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos.** Educación y educadores, 2016, Vol.19(1).

HANSBERG, O. **La diversidad de las emociones.** México, FCE, 1996.

_____. **Institutional practices, cultural positions, and personal motives: immigrant turkish parent's conceptions about children's school life.** In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.* Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999."

HATTGE, Morgana Domênica; Klaus, Viviane. **The importance of pedagogy in the inclusion processes.** Revista Educação Especial, 01 June 2014, Vol.27(49), pp.327-340.

HILLESØY, Siv. **The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions.** International Journal of Early Childhood, 2016, Vol.48(1), pp.95-109.

HOSTINS, R. C. L. & JORDÃO, S. G. F. **Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo da educação especial.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives, 2015, Vol.23(1).

IRIART, C. & IGLESIAS-RIOS, L. **La (re)creación del consumidor de salud y la biomedicalización de la infancia.** In: Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro (Organizadoras). 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ISOSOMPPI, L. & LEIVO, M. **Becoming an Inclusive Teacher at the Interface of School and Teacher Education.** Procedia - Social and Behavioral Sciences, 16 January 2015, Vol.171, pp.686-694.

JESUS, D. M. de & EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões.** In: O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares / Therezinha Guimarães Miranda & Teófilo Aves Galvão Filho (org.). Salvador: EDUFBA, 2012, 491p.

JESUS, D. M. de; BARRETO, M. A. S. C. & GONCALVES, A. F. da S. **A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da ANPED: desvelando pistas.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.77-92. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400007>.

JORGE, I. **Discursos de professores sobre as comunidades de prática no seu desenvolvimento profissional: premissas, constrangimentos e motivações – uma análise de conteúdo.** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ifjorge@ie.ul.pt, s/d. II Congresso Internacional TIC e Educação.

JUNIOR, N. K.; SARDAGNA, H. V.; PEDDE, V. O. & ROTH, F. L. **O habitus professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2016, Vol.11 (3), p.1198-1221.

JÚNIOR, J. B. dos S. & MARCONDES, M. E. R. **Grupos colaborativos como ferramenta na reestruturação do modelo didático do professor de química.** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 19, n. 3, p. 695-713, 2013.

LALUVEIN, J. **School Inclusion and the “Community of Practice”.** *International Journal of Inclusive Education*, 2010, Vol.14(1), p.35-48.

LAPLANE, A. L. F. & PRIETO, R. G. **Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação.** *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol.31(112), p.919-938, 2010.

LASTA, L. L. & HILLESHEIN, B. **Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade.** *Psicologia & sociedade*, 2014 – vol 26, p. 140-149.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; School inclusion and continuing teacher education: the Inclusive Education programme: the right to diversity.** Juliana Pires Leodoro. Orientação Rosângela Gavioti Prieto. São Paulo: s.n., 2008.

LERNER, D. (2007) **Ensenar en la Diversidad.** Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, v.26, n.4, dez.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERNER, D. (2007) **Ensenar en la Diversidad**. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**. Buenos Aires, v.26, n.4, dez.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. *Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004*. Editora UFPR.

LIMA, A. L. G. & GIL, N. de L. **Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: Entrevista com Thomas S. Popkewitz / Systems of thought in education and school inclusion (and exclusion) policies: Interview with Thomas S. Popkewitz**. *Educação e Pesquisa*, 2016, Vol.42(4), pp.1125-1151. Scopus (Elsevier B.V).

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. **Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência**. s/d. In: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC22.pdf>, acesso em setembro/2017.

LOPES, M. C. & RECH, T. L. **Inclusão, biopolítica e educação / Inclusion and biopolitics and education**. *Educação*, 01 January 2013, Vol.36(2), pp.210-219.

LOPES, M. C.; LOCKMANN, K. & HATTGE, M. D. **Políticas de Estado e Inclusão**. *Pedagogia y Saberes*, 2013, Issue 38, pp.41-50.

LOPES, R. B. **Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação**. *Childhood & Philosophy*, 2016, Vol.12 (24), p.277-309.

LOERTSCHER, D. V. & KOEHLIN, C. **Coteaching and the Learning Commons**. *Teacher Librarian*, 2015, Vol.43 (2), p.12-17.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **Recursos de Alta-Tecnologia Assistiva Disponíveis no Mercado Nacional: ferramentas para alunos com paralisia cerebral**. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012. ISSN impresso 1516-084X ISSN digital 1982-1654.

LOURENÇO, M. **Um currículo para a diversidade: propostas para a educação da infância**. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2014, Vol.66(2).

LUCATO SIGOLO, A. R.; REBELLO GUERREIRO, E. M. B & SILVA DA CRUZ, R. A. **Políticas educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica**. *Práxis Educativa*, Vol. 5, Nº. 2, 2010, pags. 173-194, 2010, Vol.5(2), pp.173-194.

LUTZ, C. **Unnatural emotions**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

MAGALHAES, R. de C. B. P. & SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.162, pp.1124-1147. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143717>.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Editora Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A. & PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar – Coleção Pontos e Contrapontos**. Org. Valéria Amorim Arantes. Editora SUMMUS, 2006.

MANTOAN, M. T. E. & SANTOS, M. T. T. dos. **Atendimento Educacional Especializado – Políticas Públicas e Gestão nos Municípios**. Cotidiano Escolar. Ação Docente. Editora Moderna, 2011.

MARIN, A. J. & ZEPPONE, R. M. O. **O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula**. Olhar de Professor, 01 December 2012, Vol.15(01), pp.145-155.

MARQUES, M. M. **Gestão curricular intencional numa CoP Online**. 2008.

MARTINELLI, N. R. B da S. **Comunidades de Prática como possibilidade de inovação no ensino e aprendizagem de Ciências**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MARTINEZ, L. da S.; OLIVEIRA, E. F. de & MOSCATO, J. P. **Educação inclusiva: apontamentos sobre a história, políticas e práticas de inclusão na escola**. Diálogo, 2015, Issue 30, pp.43-54.

MARTINS, O. B. & MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012 |ISSN 1809-7286.

MASCARO, C. A. de A. C. & PINHEIRO, V. C. da S. **Laboratório de comunicações e aprendizagens**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.684-687.

MASCARO, C. A. de A. C. **Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário**. Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), 01 August 2013, Vol.19(1), pp.33-55.

MATOS, S. N. & MENDES, E. G. **Demands from the school inclusion**. Revista Educação Especial, 01 April 2014, Vol.27(48), pp.27-40.

MATURANA, A. P. P. M.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G. & GONÇALVES, A. G. **Análise de materiais de referência na área de deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores.** Educere Et Educare – Revista de Educação. Vol. 11 Número 22 Jul./Dez. 2016.

MAUSS, Marcel. 1979 [1921] **A expressão obrigatória dos sentimentos.** In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso (org). Mauss. São Paulo: Ática.

MEDEIROS, C. C. C. de. **Reflexões acadêmicas “proposições para o ensino do futuro”: A atualidade das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a Educação.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 1 - p. 94-103 / jan-abr 2011.

MELLO, A. dos R. L. **Refletindo sobre inclusão escolar brasileira.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.931-935.

MELO, D. C. F de & SILVA, J. H. da. **As políticas públicas da educação especial e a FENAPAES sob a perspectiva gramsciana.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, Vol.11 (1), p.151-165.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar.** *Revista Linhas.* Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. P. M. **O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: sala de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas?** Pedagogia em Ação, [S.l.], v. 8, n. 2, set. 2016. ISSN 2175-7003. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12844>>. Acesso em: Setembro, 2017.

MENDES, E. G.; CIA, F. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto 039 Observatório da Educação – Edital 2010 – fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital n.º 38/2010/CAPES/INEP. Novembro, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pelas creches? GT: Educação Especial / n. 15. Agência Financiadora: CNPq, s/d.** In: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>, acesso setembro, 2017.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. D. de P.; FERREIRA, J. R. & SILVEIRA, L. C. **Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência.** Temas em Psicologia da SBP - 2004, Vol. 12, n.º 2, 105– 118.

MENDES, G. M. L. **Inclusão escolar e deficiência no Brasil: o que dizem as políticas curriculares?** Mundos sociais, 2008-01-01, ISBN 978-972-95945-4-0, pag. 66, 2008, p.66.

MENDONÇA, F. L. De R & SILVA, D. N. H. **A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia.** Cadernos de Pesquisa, 2015, Vol.45 (157), p.508-527.

MENEZES, M. A. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2008.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”;** Inclusion of procedures and exclusion of school: a study in a public school elementary school using the "Index for Inclusion". Universidade de São Paulo: 2012.

MESQUITA, R. C. de. **A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?** - Raquel Cabral de Mesquita – UFMG – 2009 – Tese.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial, 01 October 2011, Vol.24(40), pp.219-232.

MIETO, G. S. de M. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.** 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MILANESI, J. B. & MENDES, E. G. **Criação de rede social virtual para professores.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.323-327.

MINDAL, C.; VALENTE, T. da S. & STOLTZ, T. **Psicologia da Educação.** 2013. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).

MIRANDA, T. G. **A relação entre o professor da educação especial e da educação comum.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.98-105.

MONTEIRO, I. M. & ARNAUT, A. C. **NEE - A (in) certeza da inclusão.** Revista EduSCIENCE, [S.l.], v. 1, p. 78 - 85, july 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulsofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2164>>. Acesso em: 08 sep. 2017.

MONTEIRO, M. B.; CAMARGO, E. A. A. & FREITAS, A. P. de. **Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.940-944.

MONTEIRO, M. R. C. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2015.

MONTIEL-OVERALL, P. **Further Understanding of Collaboration: A Case Study of How It Works with Teachers and Librarians.** School Libraries Worldwide, 2010, Vol.16 (2), p.31-55.

MORAIS, J. de S. & NASCIMENTO, F. S. C. da. **Da necessidade de uma democracia cognitiva no processo de formação de professores.** Poiésis, 2016, Vol.10 (18), p.464-477.

MOSER, A. **Formação docente em comunidades de prática. Formation of the professors in communities of practice.** Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p.210-244, jul./dez. 2010.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. **Medicalização: O obscurantismo reinventado.** In: Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro (Organizadoras). 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____ **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT /** Maria Simone Utida dos Santos Amadeu... [et. al.] – Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. de C. T. **Aprendizagens de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 149-163, jan./jun. 2014.

NEUBERN, M. da S. **O reconhecimento das emoções no cenário da psicologia: implicações epistemológicas e reflexões críticas.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2001, vol.21, n.2, pp. 62-73. ISSN 1414-9893.

NICOLAU, M. R. **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores.** Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

NICOLINI, D. **Practice Theory, Work & Organization: An Introduction.** OXFORD, 2013.

NOGUEIRA, J. H.; RODRIGUES, D. **Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda.** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 271-299. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

NORBERTO MATOS, S.; MENDES, E. G. **Demandas decorrentes da inclusão escolar**. Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 48, janeiro-abril, 2014, pp. 27-40. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

NORBERTO MATOS, S.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. DOSSIÊ TEMÁTICO: Currículo e Prática Pedagógica. s/d. In: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>, acesso setembro/2017.

NUNES, D. M. da S. **O trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE**. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa: 2012.

OLAVARRÍA, Y. M. **Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México**. Estudios pedagógicos (Valdivia), 2015, Vol.41(especial), pp.147-167.

OLIVEIRA, A. G. B. **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematização como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras (Campus De Araraquara), 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. **O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades**. In: Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.../ Cecília Azevedo Lima Collares, Maria Aparecida Affonso Moysés, Mônica Cintrão França Ribeiro (Organizadoras). 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

OTALARA, A. P. & DALL'ACQUA, M. J. **Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, p.1048-1059.

PACHECO, J. A. **A flexibilização das políticas curriculares**. Universidade do Minho. s/d.

PADILHA, A. M. L. **Enfrentando o preconceito no trabalho pedagógico**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.449-452.

PADILHA, A. M. L. & OLIVEIRA, I. M. **Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.318-322.

PAGNEZ, K. S. M. **A formação de professores para atuar na inclusão escolar**. Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.70-74.

PAGNI, P. A. **Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: a deficiência como paradigma biopolítico.** *Childhood & Philosophy*, 2017, Issue 26, pp.167-188.

PAGNI, P. A.; DA SILVA, D. J. & DE CARVALHO, A. F. **Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na escola.** *Childhood & Philosophy*, 2016, Vol.12 (24), p.205-211 - Academic Search Premier.

PAGNI, P. A. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: Uma problematização em busca de um olhar mais radical / The emergence of discourse on the school inclusion in biopolitics: A problematization in search of a more radical look .** *Revista Brasileira de Educacao*, 2017, Vol.22(68), pp.255-272 - Scopus (Elsevier B.V).

PAIVA MAGALHÃES, R. de C. B. & NERI SOARES, M. T. **Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativa-crítica.** *Cadernos de Pesquisa*, 2016, Vol.46 (162), p.1124-1148.

PAN, M. A. G. de S. & KAFROUNI, R. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da Educação básica: um estudo de caso.** *InterAÇÃO*, Curitiba, 2001, 5, 31 a 46.

PAN, M. A. G. de S. & PODGURSK, E. **Avaliação no contexto escolar.** s/d.

PAN, M. A. G. de S. **A deficiência mental e a educação contemporânea – Uma análise de sentidos da inclusão escolar.** In J.R.Facion (Org). **Inclusão Escolar e suas implicações.** Curitiba: IBPEX, 2005.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N. 02/2003.**

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N. 07/1999.**

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Educação Especial. **Instrução N. 05/04.** Curitiba. SEED/DEE: 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Instrução N. 013/08.** Curitiba. SEED/ SUED: 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Textos da Semana Pedagógica Julho/2007 Estudos para a organização e elaboração do plano de trabalho docente.** Curitiba. SEED/SUED/. 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba. SEED/SUED/DEE. 2006.

PARRILLA, A. (2007). **Inclusive Education in Spain: a view from inside.** En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education.* Dordrecht, Springer Ed., pp 19-36.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G. & CIA, F. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

PASIAN M. S.; MENDES, E. G. & CIA, F. **O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos.** Cadernos da FUCAMP, v.12, n.17, p.18-27/2013.

PEREIRA, K. R. do C. & TACCA, M. C. V. R. **Dificuldades de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural.** Fonte: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT_11_07_2010.pdf Acesso em setembro/2015.

PERRUDE, M. R. da S. **Política educacional e inclusão social : um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar; Educational policy and social inclusion : a study of the programes expansion of day school.** Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

PICCOLLO, G. M.; MENDES, E. G. **Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

PICCOLO, G. M. **As bases do processo de formação docente voltado à inclusão.** Revista Educação Especial, 01 December 2009, Vol.22(35), pp.363-374.

PINHEIRO, S. R. P. G. **Formação de Grupo de Apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais.** São Paulo, 2010, 190p.

PINHEIRO, V. C. da S. & MASCARO, C. A. de A. C. **Assessoria para inclusão na formação profissional.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.197-200.

PINHEIRO, V. C. da S. & MASCARO, C. A. de A. C. **A bidocência como uma proposta inclusiva.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.37-40.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** USP, 1999.

POKER, R. B. & MELLO, A. dos R. L. **Inclusão e formação do professor.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.619-624.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

REBELO A. S. **Política de Inclusão escolar no Brasil – 2003 – 2010.** *Journal of Research in Special Educational Needs*, August 2016, Vol.16, pp.851-854.

RECH, T. L. L. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções.** Special and Inclusive Education in Portugal: Facts and Options. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, jan-abr., 2011.

RODRIGUES, D. **Cenário internacional da inclusão educacional.** Palestra proferida a convite do NAPNE (Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais) e da linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade – UFPR, 2016.

RODRIGUES, D. **Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal.** *Diversa Educação Inclusiva na Prática – Instituto Rodrigo Mendes*, maio de 2016.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva.** Porto: Profedições: *Jornal aPágina*, 2ª edição, 2013.

RODRIGUES, D. **Direitos Humanos e Inclusão.** PROFEEDICÇÕES. Coleção aPágina, Nº 06, 2ª edição, 2013.

RODRIGUES, D. (org.) **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** David Rodrigues - org. Coleção Educação Especial. N.º 07. Porto Editora, 2001.

RODRIGUES, D. (org.) **Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade.** Coleção Educação Especial. N.º 14. Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. (org.) **Investigação em educação inclusiva: vol. 1.** Lisboa: FEEI, 2006.

RODRIGUES, D. (org.) **Investigação em educação inclusiva: vol. 2.** Lisboa: FEEI, 2007.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Editora UFSM: Santa Maria, 2005.

RODRIGUES, D. **Escola e integração na Europa: valores e práticas.** SPCE, Lisboa, 1997.

RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica.** Cortês, São Paulo 2004.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** FEEI, Lisboa, 2006.

RODRIGUES, D. **Aprender juntos para aprender melhor.** FEEI, Lisboa, 2007.

RODRIGUES, D. **Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** FEEI, Lisboa, 2008.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos as práticas de formação.** Instituto Piaget, Lisboa, 2012.

RODRIGUES D. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Especial.** UNESP, Marília, 2012.

RODRIGUES, D. **O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível.** *In:* Inclusão. - Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. ISSN 1645-4235. - Nº 1, p. 7-13.

RODRIGUES, D; TRINDADE, A. R. **Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: análise de percursos e necessidades de formação.** *In:* Educare/Educere. - Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 2005. ISSN 0873-0504. - Vol. 11, nº 17, p. 145-174.

RODRIGUES, D. **A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva.** Revista do Centro da Educação. Cadernos, edição 2004, n.º 23, 2012.

RODRIGUES, D. **As dimensões de adaptação de actividades motoras.** Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.53-58, set. 2006. Suplemento n.5.

RODRIGUES, D.; ARMSTRONG, F. **Questões-chave da educação: A inclusão nas escolas.** Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014. *In:* <https://www.ffms.pt/FileDownload/fddb0494-2599-474f-a58c-c799c99f33dc/a-inclusao-nas-escolas>, acesso setembro, 2017.

RODRIGUES, D.; MESQUITA, M. H. **Estrutura e conteúdos da formação de professores em necessidades educativas especiais.** *In:* Revista portuguesa de educação. - Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1994. - ISSN 0871-9187. - Nº 3, p. 55-72.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RODRIGUES, M. de S.; POSSA, L. B.; IOP, C. S.; ROSA, D. F. da. **Um olhar para inclusão do público alvo da educação especial no ensino regular a partir do censo escolar brasileiro.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.1061-1066.

ROSA, D. F. da; POSSA, L. B. & IOP, C. S. **Boas práticas inclusivas: uma análise dos indicadores que transformam essas em bons experimentos inclusivos.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.280-284.

RUFINO, L. G. B. **Fundamentos das lutas e o processo de inclusão: perspectivas pedagógicas na diversidade educativa contemporânea.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE), 2016, Vol.10(63), pp.919-920.

SACHINSKI, I. **A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes.** Universidade Federal De Santa Catarina, 2014.

SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 8, n. 8, July 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 09 July 2017.

SANCHES, I. **Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola.** Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 19, n. 19, Apr. 2012. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>>. Acesso em: 09 July 2017.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, K. S. **A política de educação especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das salas de recursos multifuncionais: a tessitura na rede municipal de educação de Vitória da Conquista (BA).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2012.

SANTOS, D. A. do N. dos; SCHLÜNZEN, E. T. M. & SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Formação para a educação inclusiva e especial.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.539-543.

SANTOS, D. A. do N.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; BARROS, D. D.; SILVA, A. M. S.; LIMA, A. V. I. & SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **OBEDUC: o uso da tecnologia assistiva.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.774-777.

SANTOS JÚNIOR, J. B. dos. **Grupos colaborativos de professores de química: possibilidade de articular a atividade de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) com o desenvolvimento profissional; Collaborative groups of Chemical teachers: as a possibility of articulate the activity of collective (ATPC) with professional development.** São Paulo, 2014.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. **Da história oficial da educação especial no Brasil à busca por novas histórias e a diversificação das fontes.** X Seminário Nacional do HISTEDBR, UNICAMP, 2016.

SANTOS, M. P. dos. **Comunidades de Prática e bibliotecas escolares.** Governo de Portugal. Ministério da Educação e Cultura. Rede de Bibliotecas Escolares, 2012.

SANTOS, T. dos & MENDES, E. G. **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas.** Revista Educação Especial, 01 Dezembro, 2008, Vol.21(32), pp.211-24.

SANTOS, V. C. dos; ARROIO, A. **A formação de professores em Comunidades de Prática: aspectos teóricos e estudos recentes. Teachers' training in Communities of Practice: theoretical aspects and recents reserarches.** REDEQUIM, v. 1. N.º 1, out./2015.

SANTOS-REGO M. A.; MOLEDO, M. Del Mar & CAAMAÑO, D. P. **Aprendizaje cooperativo: practica pedagogica para el desarrollo escolar y cultural.** MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion, Jan-June, 2009, p.289(15)

SCHUCHTER, T. M. & CARVALHO, J. M. **Problematizando os conceitos de diversidade e identidade: os documentos da secadi e as implicações para o currículo.** Revista Espaço do Currículo, 2016, Vol.9 (3), p.519-530.

SCUSSIATTO, C. C. **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores.** Universidade de Caxias do Sul: 2015.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, nº 20.

SHOGREN, K. A.; MACCART, A. B.; LYON, K. J. & SAILOR, W. S. **All Means All: Building Knowledge for Inclusive Schoolwide Transformation.** Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2015, Vol.40(3), p.173-191.

SILVA, J. A.; BARTELMEBS, R. C. **A Comunidade de Prática como possibilidade de Inovações na Pesquisa em Ensino de Ciências nos Anos Iniciais.** Acta Scientiae, v.15, n.1, jan./abr. 2013.

SILVA, A. de P.; SARTORI, V.; SCHIMIGUEL, J. **Comunidade de prática virtual como ferramenta de apoio a educação empreendedora. Virtual community of practice as support tool the entrepreneurial education.** SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

SILVA, G. R. & HENNING, P. C. **Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal.** Revista Diálogo Educacional, 01 January 2014, Vol.14(43), pp.843-864.

SILVA, G. R. **Inclusão escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde. 2013.

SILVA, F. G. L. da. **Um projeto de formação interpares de professores de alunos com necessidades educativas especiais.** Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2012.

SILVA, M. da. **Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.03 | p.335-360 | dez. 2011.

SILVA, M. C. da. **Formação continuada e educação especial : a experiência como constitutiva do formar-se.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, K. C. B. da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes;** Inclusive education: Is it for everyone or for each one? Some (in)convenient paradoxes. Universidade de São Paulo: 2014.

SILVA, S. S. da; CARNEIRO, R. U. C. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 September 2016, Vol.11(2esp), pp.935-955.

SILVA S. F. **“Comunidades de Prática” online: contribuições a formação de professores no Brasil e Portugal.** 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo.

SILVA, S. M. C. da; ALMEIDA, C. M. de C. & FERREIRA, S. **Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigostki na discussão do tema.** Revista *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, C. A inclusão é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, C. M. de & PINHEIRO, S. R. P. G. **Grupos de Apoio: Duas experiências em cotidianos diversos.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p. 387- 400, maio/ago. 2011.

SOUZA, F. C.; PRIETO, R. G. **Plano Nacional de Educação e educação especial.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.841-845.

SOUZA, F. S. & BATISTA, C. G. **Habilidades de alunos com dificuldades escolares.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.573-577.

STAUFFER, A. de B. **Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência.** Escola Politécnica de Saúde são Joaquim, Fundação Oswaldo Cruz, 2015. SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 8, n. 8, July 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 09 July 2017.

STREDA, C. **Professores e educação especial: formação em foco.** Poiésis, 01 July 2012, Vol.6(10), pp.448-451.

TANAKA, A. L. F. **Professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: aprendizagens da docência em um grupo colaborativo.** São Paulo, 2015.

TANNÚS-VALADÃO, G. & MENDES, E. G. **Políticas educacionais brasileiras sobre AEE.** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.860-864.

TANNUS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** / Gabriela Tannús Valadão. São Carlos: UFSCar, 2014.

TEIXEIRA, Y. S. de A. (2008). **O enfrentamento da medicalização pelo trabalho pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente / Universidade Estadual de Campinas. (122 p.)

TEIXEIRA, M. de F. B. A. A. **Formação de docentes do ensino regular para a promoção das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas no 1.º ciclo.** Escola de Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2014.

TENORIO, S. **Formación inicial docente y necesidades educativas especiales; Formação inicial de professores e necessidades educativas especiais; Initial teacher training and special educational needs.** Estudios pedagógicos (Valdivia), 2011, Vol.37(2), pp.249-265.

TERRA, R. N. & GOMES, C. G. **Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional.** Revista Educação Especial, 01 January 2013, Vol.26(45), pp.109-123.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – tese, 2009.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** RAP Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Jan./Fev. 2006.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigostki.** / Gisele Toassa – Campinas, SP: Papyrus, 2011. Coleção Papyrus Educação.

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual.** Londrina, 2011.

URZÊDA, M. O. M. de. **As políticas de formação de professores para inclusão na perspectiva da diversidade social.** Universidade Católica de Goiás. Maria Olívia Mendonça de Urzêda, 2012.

VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VASQUEZ, C. K.; GURSKI, R. & MOSCHEN, R. **Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial.** Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, Vol.39(1), pp.81-94.

VASSÃO, A. M. **Formação docente e educação para todos: sem o devenir humano é possível?** Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.530-533.

VEIGA, C. G. **Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.263-286, abr. 2010.

VEIGA-NETO, A. & LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade Inclusion and governmentality.** Educação & Sociedade, 01 October 2007, Vol.28(100), pp.947-963 .

VELTRONE, A. A. & MENDES, E. G. **Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual.** Paidéia (Ribeirão Preto) vol.21 no.50 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar.** In: A formação docente na perspectiva da inclusão – Comunicação científica – IX congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, UNESP – Universidade Estadual Paulista.

VENÂNCIO. A. C. L. **Literatura infanto-juvenil e diversidade** / Ana Carolina Lopes Venâncio. – Curitiba, UFPR, 2009.

VERGARA, E. M. **A in/visibilidade do sofrimento psíquico nas bio/políticas de educação inclusiva e de saúde mental.** Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS – Tese, 2011.

VIEIRA VITORINO, E. & DA SILVA, A. M. **A formação de profissionais da informação em Portugal e Espanha: um contexto necessário para compreender a competência em informação.** Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação, 2016, (1), p.137-159.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Rev. bras. Estudos pedagógicos (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4 ed. SP: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Vol. I, Madrid: Visor, 1991b. Escrito em 1924, publicado em 1926.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y palabra.** Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993. Publicado em russo em 1934.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Escrito sem data.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V. Escritos de 1924, 1925, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1934 e textos sem data.

WENGER, E. **Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad.** 2011. Título original: Communities of practice: Learning, meaning and identify. Publicado em inglês em 1998 por The Press Syndicate of the University of Cambridge, Reino Unido.

WENGER, E. LAVE, J. em **Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice,** em entrevista a Revista Infed, disponível em: <http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wengerand-communities-of-practice/>, acesso em 21/09/2017.

WINCKLER, S. **Igualdade e cidadania em Hannah Arendt.** Revista Direito em Debate. Ano XII nº 22, jul./dez. 2004, p. 7-22.

ANEXOS

ANEXO 01**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Ilma. Sra.

Nós, Ana Carolina Lopes Venâncio (doutoranda) e Daniele de Fátima Kot (mestranda), regularmente matriculadas no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, solicitamos autorização para ter acesso aos dados estatísticos sobre os alunos da Rede Municipal de Ensino com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, dados estes referentes a crianças atendidas pela Prefeitura Municipal de Curitiba. A presente pesquisa visa o levantamento das necessidades para o delineamento do projeto que estamos desenvolvendo sobre o “Estudo das práticas educativas de mediação vivenciadas pelos sujeitos diagnosticados como portadores de TDAH”.

O referido projeto tem como objetivo contribuir com a discussão acerca do TDAH e propor práticas educativas de acompanhamento das crianças, familiares e educadores. Neste momento, precisamos realizar mapeamento dos índices de tal fenômeno no contexto das escolas municipais com vistas a analisar a realidade e delinear o planejamento dos seguintes projetos: a) grupo de ajuda mútua de mães de crianças com tal diagnóstico; b) o estudo do autoconceito dessas crianças em correlação ao seu desempenho escolar.

Informamos que os projetos só serão desenvolvidos após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa e estarão sujeitos ao item III, alínea “i” da Resolução 196/96 CNS/MS “III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (ANEXO I) e a coleta de dados desse projeto será iniciada atendendo todas as solicitações administrativas dessa Gerência.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Carolina Lopes Venâncio
Pesquisadora responsável
RG 5.791.644 - 3

Daniele de Fátima Kot
Pesquisadora
RG 7.824.984-6

Dra. Denise de Camargo
Orientadora da Pesquisa
RG 768311
Universidade Federal do Paraná

Anexo I

Item III, alínea "i" da Resolução 196/96 CNS/MS "III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS. As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.

1 - A eticidade da pesquisa implica em:

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);

d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (justiça e equidade).

2 - Todo procedimento de qualquer natureza envolvendo o ser humano, cuja aceitação não esteja ainda consagrada na literatura científica, será considerado como pesquisa e, portanto, deverá obedecer às diretrizes da presente Resolução. Os procedimentos referidos incluem entre outros, os de natureza instrumental, ambiental, nutricional, educacional, sociológica, econômica, física, psíquica ou biológica, sejam eles farmacológicos, clínicos ou cirúrgicos e de finalidade preventiva, diagnóstica ou terapêutica.

3 - A pesquisa em qualquer área do conhecimento, envolvendo seres humanos deverá observar as seguintes exigências:

a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;

b) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;

c) prevalecer sempre às probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis;

d) obedecer à metodologia adequada;

e) contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;

f) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;

g) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico - financeiro;

h) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis. Nestes casos, o direito dos indivíduos ou grupos que queiram participar da pesquisa deve ser assegurado, desde que seja garantida a proteção à sua vulnerabilidade e incapacidade legalmente definida;

i) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades;

j) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. O projeto deve analisar as necessidades de cada um dos membros da comunidade e analisar as diferenças presentes entre eles, explicitando como será assegurado o respeito às mesmas;

k) assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

l) assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;

m) comprovar, nas pesquisas conduzidas do exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os sujeitos das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacionais corresponsáveis pela pesquisa. O protocolo deverá observar as exigências da Declaração de Helsinque e incluir documento de aprovação, no país de origem, entre os apresentados para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição brasileira, que exigirá o cumprimento de seus próprios referenciais éticos. Os estudos patrocinados do exterior também devem responder às necessidades de

treinamento de pessoal no Brasil, para que o país possa desenvolver projetos similares de forma independente;

n) descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que a aprovou.

Garante-se o anonimato dos sujeitos da pesquisa, bem como do local onde a mesma foi realizada, para evitar estereótipos ou estigmas, preservando identidades. Assim, os dados que estão sob minha responsabilidade serão apresentados com respeito e cuidados éticos conforme supracitado.

A Instituição também tem autonomia para permitir a pesquisa, ou também, para encerrá-la caso, nós como pesquisadores não cumpramos com o que está sendo apresentado.

Como pesquisadora sempre estarei a inteira disposição da Instituição e de seus participantes para esclarecer quaisquer dúvidas sobre este trabalho.

Curitiba (PR), _____ de _____ de 2014.

_____ Pesquisadora Responsável

Matrícula _____ Telefone _____

_____ Pesquisadora Responsável

Matrícula _____ Telefone _____

_____ Orientador(a)

ANEXO 02**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Ilma. Sra.

Eu, Ana Carolina Lopes Venâncio (doutoranda), regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, solicito autorização para ter acesso ao número de matrículas referentes ao Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano - por núcleo regional de educação.

Informo que o projeto de pesquisa, referente à temática da diversidade, será desenvolvido somente após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa e estará sujeito ao item III, alínea “i” da Resolução 196/96 CNS/MS “III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (ANEXO I) e a coleta de dados desse projeto será iniciada atendendo todas as solicitações administrativas dessa Gerência.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Carolina Lopes Venâncio
Pesquisadora responsável
RG 5.791.644 – 3
CPF 016.374.329-09

ANEXO 03**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Ilma. Sra.

Nós, Ana Carolina Lopes Venâncio (doutoranda) e Daniele de Fátima Kot (mestranda), regularmente matriculadas no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, solicitamos autorização para ter acesso aos dados estatísticos sobre os alunos da Rede Municipal de Ensino com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, bem como sobre crianças atendidas em:

1. Classe Especial
2. Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especiais
3. Sala de Recursos Multifuncional
4. Sala de Recursos
5. Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação
6. Pedagogia Especializada
7. Reeducação Visual
8. Reeducação Auditiva
9. Fonoaudiologia
10. Psicologia

Assim como em relação a crianças com laudos de:

- Dislexia e/ou transtornos relativos à leitura e escrita,
- Discalculia e/ou transtornos em relação à habilidade lógico-matemática,
- Atendidas na área de Saúde Mental (CAPSi ou outros serviços).

Da mesma forma solicitamos dados referentes ao número de crianças em processo de inclusão (por Núcleo Regional e com especificação da necessidade apresentada) e número de crianças submetidas à avaliação diagnóstica psicoeducacional no período de 2010 até 2014, para contextualização da temática de pesquisa que versa sobre a diversidade no campo educacional e práticas que contemplem seu atendimento.

A presente pesquisa visa o levantamento do número de crianças atendidas em serviços e programas do município de Curitiba para o delineamento do projeto que

estamos desenvolvendo sobre o “Estudo das práticas educativas de mediação vivenciadas pelos sujeitos diagnosticados como portadores de TDAH” bem como para promover debate acerca da Inclusão e sobre práticas para atendimento da diversidade.

O referido projeto tem como objetivo contribuir com a discussão acerca da diversidade tendo em vista as políticas inclusivas e propor práticas educativas de acompanhamento das crianças, familiares e educadores. Neste momento, precisamos realizar mapeamento com vistas a analisar a realidade e delinear o planejamento dos seguintes projetos: a) grupo de ajuda mútua de mães de crianças com diagnóstico de TDAH; b) estudo sobre as práticas educativas no atendimento a diversidade.

Justificamos a necessidade de ampliação dos dados de pesquisa anteriormente solicitados pelo redirecionamento de uma das propostas de pesquisa que tem como foco atual práticas em relação à diversidade.

Informamos que os projetos só serão desenvolvidos após a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa e estarão sujeitos ao item III, alínea “i” da Resolução 196/96 CNS/MS “III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (ANEXO I) e a coleta de dados desse projeto será iniciada atendendo todas as solicitações administrativas dessa Gerência.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ana Carolina Lopes Venâncio
Pesquisadora responsável
RG 5.791.644 – 3

Pesquisadora
Daniele de Fátima Kot
RG 78249846

Dra. Denise de Camargo
Orientadora da Pesquisa
RG 768311 / CRP. 08: 00451
Universidade Federal do Paraná

ANEXO 04**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Ilma. Sra.

Eu, Ana Carolina Lopes Venâncio (doutoranda), regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e Professora Doutora Denise de Camargo (orientadora) solicitamos autorização para ter acesso aos dados estatísticos sobre estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:

1. Em processo de Inclusão – por Regional,
2. Com laudos de
 - Dislexia
 - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH
3. Estudantes atendidos em:
 - Classe Especial (número de salas do município e número de crianças atendidas)
 - Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial
 - Sala de Recursos (número de salas do município e número de crianças atendidas)
 - Sala de Recursos de Altas Habilidades / Superdotação (número de salas do município e número de crianças atendidas)
 - Pedagogia Especializada
 - Reeducação Visual
 - Reeducação Auditiva
 - Fonoaudiologia
 - Psicologia
4. Estudantes em lista de espera para Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e número de crianças avaliadas no ano de 2016.

Informamos que estes dados já foram levantados em pesquisa anterior e a presente solicitação de dados tem o objetivo de atualização. Informamos, igualmente, estar em aguardo da autorização do Comitê de Ética para desenvolvimento de pesquisa de campo com proposta de trabalho de autoformação com professores para aprimoramento das práticas de docência. Reiteramos que o presente projeto está sujeito ao item III, alínea “i” da Resolução 196/96 CNS/MS “III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (ANEXO I) e a coleta de dados será iniciada atendendo todas as solicitações administrativas dessa Gerência.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Curitiba, 22 de março de 2016.

Ana Carolina Lopes Venâncio
Pesquisadora responsável
RG 5.791.644 - 3

Dra. Denise de Camargo
Orientadora da Pesquisa
RG 768311
Universidade Federal do Paraná

Anexo I

Item III, alínea "i" da Resolução 196/96 CNS/MS "III - ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS. As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.

1 - A eticidade da pesquisa implica em:

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);

d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária (justiça e equidade).

2 - Todo procedimento de qualquer natureza envolvendo o ser humano, cuja aceitação não esteja ainda consagrada na literatura científica, será considerado como pesquisa e, portanto, deverá obedecer às diretrizes da presente Resolução. Os procedimentos referidos incluem entre outros, os de natureza instrumental, ambiental, nutricional, educacional, sociológica, econômica, física, psíquica ou biológica, sejam eles farmacológicos, clínicos ou cirúrgicos e de finalidade preventiva, diagnóstica ou terapêutica.

3 - A pesquisa em qualquer área do conhecimento, envolvendo seres humanos deverá observar as seguintes exigências:

a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;

b) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;

c) prevalecer sempre às probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis;

d) obedecer à metodologia adequada;

e) contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;

f) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;

g) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico - financeiro;

h) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis. Nestes casos, o direito dos indivíduos ou grupos que queiram participar da pesquisa deve ser assegurado, desde que seja garantida a proteção à sua vulnerabilidade e incapacidade legalmente definida;

i) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades;

j) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. O projeto deve analisar as necessidades de cada um dos membros da comunidade e analisar as diferenças presentes entre eles, explicitando como será assegurado o respeito às mesmas;

k) assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

l) assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;

m) comprovar, nas pesquisas conduzidas do exterior ou com cooperação estrangeira, os compromissos e as vantagens, para os sujeitos das pesquisas e para o Brasil, decorrentes de sua realização. Nestes casos deve ser identificado o pesquisador e a instituição nacionais corresponsáveis pela pesquisa. O protocolo deverá observar as exigências da Declaração de Helsinque e incluir documento de aprovação, no país de origem, entre os apresentados para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição brasileira, que exigirá o cumprimento de seus próprios referenciais éticos. Os estudos patrocinados do exterior também devem responder às necessidades de

treinamento de pessoal no Brasil, para que o país possa desenvolver projetos similares de forma independente;

n) descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que a aprovou.

Garante-se o anonimato dos sujeitos da pesquisa, bem como do local onde a mesma foi realizada, para evitar estereótipos ou estigmas, preservando identidades. Assim, os dados que estão sob minha responsabilidade serão apresentados com respeito e cuidados éticos conforme supracitado.

A Instituição também tem autonomia para permitir a pesquisa, ou também, para encerrá-la caso, nós como pesquisadores não cumpramos com o que está sendo apresentado.

Como pesquisadora sempre estarei a inteira disposição da Instituição e de seus participantes para esclarecer quaisquer dúvidas sobre este trabalho.

Curitiba (PR), _____ de _____ de 2016.

_____ Pesquisadora Responsável

Matrícula 65287 / 73872 Telefone: (41) 9145-8446

_____ Orientadora – Denise de Camargo

ANEXO 05



Universidade Federal do Paraná

Doutoranda Ana Carolina Lopes Venâncio

Orientadora Professora Doutora Denise de Camargo

Título tese: Grupos de Apoio Entre Professores e A Inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo.

Sondagem para verificação de como os professores vivenciam o processo de Inclusão na escola:

Função: _____

Tempo de exercício da docência: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

Cursou Magistério? () Sim () Não

Graduação (área / instituição / ano de conclusão): _____

Especialização (área / instituição / ano de conclusão): _____

Mestrado: () Sim () Não / Área: _____

Doutorado: () Sim () Não / Área: _____

Trabalha em outra função? () Sim () Não

Qual? Há quanto tempo? _____

Defina Inclusão a partir de suas experiências como professor(a):

Nomeie, por ordem de prioridade, elementos dificultadores do processo de INCLUSÃO:

- () Número de alunos em sala de aula
 () Estrutura do sistema de ensino
 () Questões referentes a legislação

- () Resistência a mudanças no âmbito escolar
- () Demandas do planejamento diferenciado (adequações metodológicas)
- () Aceitação da diferença
- () Formação docente (graduação / pós)
- () Formação em serviço
- () Acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa na escola
- () Apoios externos a escola (área de saúde e afins – por exemplo, atendimento em CMAE)
- () Outros. Quais? _____

Nomeie, por ordem de prioridade, elementos facilitadores do processo de INCLUSÃO:

- () Estrutura do sistema de ensino
- () Capacidade de inovação dos professores
- () Possibilidade de realizar planejamento diferenciado (adequações metodológicas)
- () Aceitação da diferença no ambiente escolar
- () Formação docente (graduação / pós)
- () Formação em serviço
- () Acompanhamento da equipe pedagógico-administrativa na escola
- () Professor de apoio
- () Orientações da Sala de Recursos Multifuncional
- () Apoio externo a escola (área de saúde e afins – por exemplo, atendimento em CMAE, Sala de Recursos Multifuncional, etc.)
- () Outros. Quais? _____

Quais estratégias você utiliza no atendimento a diversidade / Inclusão?

A formação em serviço auxilia sua prática?

() Sim

() Não

Por quê? _____

Descreva o impacto da legislação em suas práticas cotidianas.

O que você crê que seria benéfico para contribuir na melhoria de sua prática em relação à Inclusão?

Enumere, por ordem de prioridade, ações que ofereceriam apoio ao trabalho do professor em relação ao atendimento a Inclusão:

() Psicólogo escolar

- () Associação da escola com Unidade de Saúde para encaminhamento imediato a especialistas (para acompanhamento de questões de saúde).
- () RIT de professor de apoio a todo aluno incluso
- () Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional, como ação central de apoio a Inclusão e ao professor
- () Formação em serviço específica a questões de deficiência
- () Diminuição do número de alunos em sala de aula
- () Espaço coletivo de troca de experiências na escola, com orientação e mediação.
- () Outros. Quais? _____

Você gostaria de tecer mais algum comentário sobre a temática?

Assinatura: _____

ANEXO 06

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ana Carolina Lopes Venâncio e Denise de Camargo, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando os senhores - professores, pedagogos e direção - a participar de um estudo intitulado “Diversidade e Inclusão: Ressignificação e transformação das práticas de docência¹⁵⁹”. O estudo objetiva analisar como os professores e demais atores do ambiente escolar têm vivenciado o processo de Inclusão na escola, com o objetivo de auxiliá-los no processo de atendimento a diversidade, refletindo sobre as práticas de docência em uso para sua transformação.

- a) O objetivo desta pesquisa é promover a reflexão acerca da questão da inclusão e do atendimento a diversidade, auxiliando os professores a refletirem, ressignificarem e transformarem qualitativamente suas práticas de docência.
- b) Caso você participe da pesquisa será necessário comparecer aos encontros do Grupo de Apoio Entre Professores, com frequência e organização a ser consensuada após adesão a proposta de trabalho, com previsão de desenvolvimento desta proposta de abril a dezembro do ano de 2016.
- c) Para tanto você deverá comparecer no seu local de trabalho nas datas agendadas para os encontros, com objetivo de refletir, discutir e buscar de forma coletiva e colaborativa soluções práticas ao atendimento da diversidade de sala de aula. A duração dos encontros será de 01 a 02 horas, tempo a ser definido pelo grupo.
- d) É possível que você experimente algum desconforto ao expor sua prática de docência cotidiana, mas ressaltamos que o objetivo do grupo é auxiliar a enfrentar as contingências do cotidiano de forma colaborativa, se configurando como um apoio ao professor no processo de implementação das políticas de foco inclusivo.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: dificuldade em expressar suas ideias em relação ao tema abordado, constrangimento ao expor a própria prática de docência, dúvidas em relação às questões formuladas, todos mediados pela pesquisadora e orientadora da pesquisa.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisadora Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientadora [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060 – 240 - cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360 – 7259.

¹⁵⁹ O título foi posteriormente reformulado, seguindo orientações da banca de qualificação.

- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliar a discussão sobre o processo de inclusão e auxiliar os professores, direção e pedagogos no atendimento a diversidade. Estabelecer uma cultura de auxílio mútuo entre professores como ação de apoio aos docentes frente às contingências do cotidiano. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) Os pesquisadores Ana Carolina Lopes Venâncio, doutoranda pela Universidade Federal do Paraná e sua orientadora, professora Denise de Camargo, doutora em Psicologia Social, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pelos telefones e emails que seguem descritos: 41 9145-8446 e 41 99722079, emails anavenancio2704@gmail.com e denicamargo@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no presente caso a orientadora da pesquisa e a doutoranda. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.
- j) O material obtido - questionários, imagens, entrevistas e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de, no máximo, 24 meses.
- k) Não se prevê despesas para a realização da pesquisa e se houver, as mesmas não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] Pesquisadora Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] Orientadora [rubrica]

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão, sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Local e data

(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE)

Local e data

ANEXO 07
Roteiro da Entrevista Semi Estruturada

1. Informe sua experiência profissional, função atual, tempo de exercício na mesma, atribuições do cargo e sua formação acadêmica.
2. Qual é a concepção de inclusão que orienta o trabalho na PMC?
3. Quais ações são empreendidas para tornar possível o processo inclusivo nas escolas?
4. Descreva, passo a passo, o processo de inclusão na RMC.
5. Quais apoios são oferecidos à criança no processo de inclusão? E a família?
6. Quais apoios são oferecidos aos professores? Como é realizada sua formação em serviço? Na escola que tipo de assessoramentos são efetivados? Com que frequência?
7. Quais critérios são utilizados para ter professor de apoio?
8. Como é realizado o acompanhamento do processo de inclusão?
9. Caso haja problemas no percurso do processo de inclusão, qual o protocolo de ação?
10. Quais são os pontos favoráveis ao processo de inclusão?
11. Quais seriam os fatores dificultadores?
12. Que ações/práticas você acredita serem necessárias para que a inclusão se efetive na escola pública brasileira?