

Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa

Kindergarden teacher training for inclusion of students with special educational needs: a collaborative research

Célia Regina Vitaliano ^①

^① Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8757-4204>, reginavitaliano@gmail.com, creginav@uel.br

Resumo: Este trabalho descreve os resultados de uma pesquisa colaborativa que objetivou a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil. Este processo se baseou na perspectiva de formação de professores reflexivos, bem como em conhecimentos sobre o atendimento de alunos com NEE em contextos escolares inclusivos. Os procedimentos metodológicos seguiram os pressupostos da pesquisa colaborativa e ocorreram em três fases: levantamento das necessidades de formação, processo de intervenção colaborativo e avaliação final. Participaram da pesquisa dez professores. Os resultados obtidos evidenciaram que, na fase inicial, os professores enfrentavam dificuldades para efetivar a inclusão dos alunos com NEE. Por meio de ciclos de estudos, reflexões sobre a prática à luz dos conteúdos teóricos estudados e da participação da pesquisadora em sala de aula, foi possível identificar que os professores se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão de seus alunos com NEE.

Palavras-chave: formação de professores, inclusão escolar, alunos com necessidades educacionais especiais, Educação Infantil, pesquisa colaborativa

¹ Colaboradoras: Ana Luisa Oliveira Scotton; Isabel Silva Gaio (Graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina; alunas-bolsistas de iniciação científica (CNPq e Fundação Araucária) vinculada ao projeto que originou o artigo).

Abstract: *The aim of this article is to describe the results of a collaborative research on teacher training for the inclusion of students with special education needs (SEN) in an early childhood education center. The methodological processes were based on the prospect of reflexive teacher training such as knowledge about the care of students with SEN in a school context. The methodological process complied with the premises of collaborative research and was carried out in three phases: training needs assessment, collaborative intervention process and final evaluation. Ten teachers participated in the training. The results showed that in the initial phase the teachers had difficulties carrying out the inclusion of students with SEN in the class. By means of study cycles, reflections about the teaching practices based on theoretical contents studied and the participation of the researcher in the classroom with the teachers, it was possible to identify that the teachers became more confident to carry out the inclusion of these students with SEN.*

Keywords: *teacher training, school inclusion, students with special education needs, early childhood education, collaborative research*

Introdução

O interesse em realizar este estudo teve origem após a constatação de que um Centro de Educação Infantil (CEI), que faz parte de um Colégio de Aplicação vinculado a uma Universidade pública de grande porte do estado do Paraná, tinha alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que apresentavam dificuldades significativas, vinculadas à condição de autismo e paralisia cerebral, mas não dispunha de estrutura, orientação ou apoio para atendê-los. Além disso, ao estabelecermos contato direto com a escola, verificamos que especialmente as professoras responsáveis pelo atendimento aos referidos alunos tinham dificuldade para lidar com eles, a ponto de apresentar reações associadas a estresse emocional, como choros e sentimentos de angústia ao relatar suas vivências em sala de aula. Esse contexto possibilitou que a proposta da pesquisa fosse aceita e bem acolhida pela gestão escolar e pelos professores.

O CEI em questão, assim como a maioria das escolas de nosso país, apresentava carência de: recursos pedagógicos, adaptações arquitetônicas, mobiliário e utensílios adequados para o atendimento às NEE apresentadas por seus alunos; profissionais especializados para acompanhar e orientar tal processo. Além disso, as professoras e a gestora não tinham formação suficiente acerca do processo de inclusão que deveriam implementar. Tais carências inviabilizavam o atendimento adequado aos alunos com NEE, como vem sendo evidenciado por diversas pesquisas da área que analisam o processo de inclusão dos alunos com NEE em nosso país, dentre as quais destacamos as de Gomes e Mendes (2010); Leonardo, Bray e Rossato (2009); e Toledo (2011).

O processo de inclusão em nosso país tem sido implantado por determinações externas, oriundas de eventos mundiais que resultaram em declarações, sendo as principais a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada em 2007 em Nova York e, como Decreto, no Brasil em 2009 (Decreto Br 6.949, 2009). Tais declarações apresentam orientações que imprimem uma reforma nos modos de se organizar a escolarização dos alunos com NEE: sobretudo a classe comum passa a ser o local mais adequado para sua aprendizagem, e à escola cabe o dever de se organizar e se adaptar para atendê-los. Disso decorre:

Una primera demanda para los docentes por las políticas inclusivas es que ellos deben satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de todos y cada uno de los niños y niñas, lo cual implica que deben conocer y saber lidiar con cualquier situación de desarrollo en que un niño pudiera llegar a ser parte de su grupo. (Dáñez & Naranjo, 2015, p. 197)

Considerando tal contexto, o presente estudo se desenvolveu, tendo como foco os professores, mas não partiu da premissa de que as dificuldades para se efetivar a inclusão escolar dos alunos com NEE se restrinjam à sua falta de formação ou de competência docente ou porque eles tenham preconceitos em relação aos alunos com deficiência. Apesar da existência de políticas educacionais inclusivas, na forma de leis, decretos e portarias (Brasil, 2008; Lei Br, 1996; Lei Br, 2015), que estabelecem diversas condições para sua efetivação nas escolas, tais condições, na prática, se apresentam escassas, especialmente no que se refere ao apoio e à preparação dos professores da classe comum para desenvolver, de fato, a inclusão desses alunos. Entendemos que *“los obstáculos y barreras para la inclusión educativa se forjan también en las condiciones en que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Díanez & Naranjo, 2015, p. 195).

Essa demanda nos motivou a organizar este estudo, com o objetivo de promover a formação dos professores para inclusão dos alunos com NEE do referido CEI por meio de uma pesquisa colaborativa. Elegemos a metodologia da pesquisa colaborativa proposta por Ibiapina (2008), por considerarmos que se harmoniza com os pressupostos que assumimos como importantes para a formação do professor, em se tratando do processo de inclusão dos alunos com NEE.

Mas que formação propiciar aos professores? De que forma? Para organizar o processo pretendido, pesquisamos, na literatura pertinente, orientações e respostas a essas questões. Encontramos vários autores que contribuem com conhecimentos que nos permitiram planejar o trabalho pretendido com relativa segurança e, dentre eles, destacamos (Duk (2006), Ibiapina (2008), Jesus (2005, 2008), Nozi (2013), Rodrigues (2008) e Sanches (2005, 2011), entre outros.

A formação de professores para inclusão de alunos com NEE

Na atualidade, o processo de inclusão implica um desafio aos professores que, segundo Sanches (2011), seria como “gerir o arco-íris”.

Na mesma classe encontram-se hoje diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos acadêmicos e experienciais, diferentes culturas, diferentes formas de ver e de estar face à escola, diferentes códigos de acesso ao saber e à comunicação, muitas diferenças para gerir ao mesmo tempo, tornando muito complicada a atuação do professor. (p. 145)

A mesma autora ainda pondera que a formação dos professores não tem se dado de modo a prepará-los para atender a essa diversidade. Além disso, a proposta que tradicionalmente se prevê para sua preparação, na qual se aprende para depois fazer, pode não ser efetiva, porque os saberes ensinados, com frequência, não têm a ver com as necessidades de conhecimentos sentidas nas situações cotidianas de sala de aula. Nesse contexto, a proposta de formação do professor para que possa lidar com a diversidade de seus alunos, segundo Sanches (2011), é a de “aprender fazendo”, proposta que assumimos nesta pesquisa, tendo em vista que a formação continuada deve possibilitar que:

os profissionais da educação possam ir construindo no embate teórico-prático a sua prática pedagógica. Para tal, há que haver um espaço-tempo e disponibilidade, e uma das vias possíveis são os encontros de estudo com toda equipe escolar, ... apoio direto ao professor dentro da sala de aula, ... no planejamento e acompanhamento regular da atividade docente em sala de aula, ... encontros específicos de apoio/ orientação/ demonstração no estudo/ planejamento/ avaliação/ acompanhamento de casos específicos que demandem um projeto educativo muito diferenciado. (Jesus, 2008, p.79)

Sobre a necessidade de acompanhamento aos casos específicos, Sanches (2011) alerta que, quando falamos do processo de inclusão dos alunos com NEE, estamos a falar de casos, ou seja, cada aluno que apresenta NEE é um caso e, portanto, necessita de procedimentos específicos que devem ser descobertos – não existe a possibilidade de utilização de receitas prontas. Sendo assim, cada caso é único e necessita “de uma resposta única, donde a necessidade de experimentar novas/outras metodologias e refletir sobre elas e a necessidade de formar professores investigadores das suas práticas” (p. 151).

Briant e Oliver (2012) destacam que é necessário: “investimento em estudos que considerem as políticas, as ações, as dificuldades práticas encontradas pela comunidade escolar em seu trabalho cotidiano” (p. 145) para desenvolver ações que, efetivamente, favoreçam o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Quando falamos do processo de formação professores de modo geral, especialmente da formação continuada, que é o alvo em questão, concebemos que deve ocorrer de modo reflexivo, embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos e, acima de tudo, assumida com responsabilidade pelos profissionais envolvidos, visto que “pressupõe o que Alarcão nomeia de triplo diálogo: um diálogo consigo próprio, com o contexto e com o conhecimento” (Jesus, 2008 p. 79). Consideramos, sob essa perspectiva, importante que o processo de formação se preocupe em emancipar o professor, emancipação entendida como:

a possibilidade de tornar os professores, em geral, profissionais com mais poder (empowerment) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente. (Ibiapina, 2008, p. 10)

Sanches (2005) compreende que “o vaivém da acção-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma *práxis* mais informada, mais rigorosa, mais científica” (p. 139). Rodrigues (2008), por sua vez, analisa que:

não se trata de formar professores para alunos que são educados num modelo segregado, mas, sim, professores que são capazes de trabalhar com eficácia com turmas assumidamente heterogêneas. Para isto é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas. Realça-se, ainda, a importância das estratégias de formação como inseparáveis do processo de formação: a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores. (p. 7)

O mesmo autor destaca que o processo de formação não ocorre apenas por meio de conhecimentos teóricos, mas acrescido de oportunidades, possibilitando ao professor aplicar o conhecimento no contexto real. Aponta ainda que, dada a complexidade do trabalho docente na atualidade, é necessário que o professor abandone a concepção de que seu trabalho deve ser desenvolvido de modo isolado e solitário na condução de sua classe. É importante o professor perceber que deve trabalhar de modo cooperativo com os gestores, com os outros professores, com os especialistas e com os familiares.

Rodrigues (2008), além disso, distingue três dimensões que devem ser contempladas na formação dos professores. A primeira se refere aos saberes de natureza mais teórica, os quais envolvem conhecimentos “que fundamentam o processo de intervenção” (p. 12). Em específico, no que se refere à educação inclusiva, seria:

conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais...conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências ... o modelo educacional que mais se aproxima da concepção da aprendizagem como um processo, ... conhecer formas diversificadas de animação de grupos, ... bases sobre o trabalho com famílias e com comunidades em diferentes escalas de compreensão ecológica. (pp. 12-13)

A segunda dimensão é a “competência”, relacionada ao saber fazer, ou seja, a capacidade de o professor conduzir com sucesso o processo de aprendizagem de todos seus alunos. Seus principais elementos seriam as habilidades para avaliar, planejar e intervir em salas de aula heterogêneas e a capacidade de lidar com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem em grupo. Segundo Rodrigues (2008), essa é a dimensão sobre a qual os professores mais reclamam não ter domínio.

Por fim, a terceira se configura nas atitudes dos professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Rodrigues (2008) pondera que “pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos” (p. 15). Ele argumenta que, para serem positivas, é importante que os professores tenham acesso a experiências bem-sucedidas de inclusão, por meio de vivências diretas ou conhecimentos de casos reais.

Nesta perspectiva, Nozi (2013) acrescenta a dimensão referente às características pessoais dos professores, na qual engloba a capacidade de o professor refletir sobre sua prática, ser flexível, autônomo, crítico, criativo e ter autoconhecimento.

Procedimentos pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com NEE

Para além dos saberes necessários, identificamos autores que explicitam procedimentos já estudados e testados que se fazem adequados ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE. Dentre eles, destacamos Duk (2006), que, em seu material intitulado *Educar na diversidade*, orienta sobre a organização da gestão de escolas inclusivas, bem como sobre o planejamento das aulas. Explicita a importância de trabalhar em grupos e de modo cooperativo, de estabelecer parcerias entre professores especialistas e regentes de classe; discorre sobre o processo de avaliação das NEE e a programação das atividades, discriminando os procedimentos de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica, entre outros tantos aspectos.

Outro material que consideramos um guia importante para avaliar e orientar os caminhos para construção de escolas inclusivas é o *Índex para inclusão: desenvolvimento do jogo*,

aprendizagem e a participação em Educação Infantil, elaborado por Booth, Ainscow e Kinston (2006), que auxilia as escolas a se autoavaliarem em termos de sua cultura e práticas inclusivas. Embora tenha sido elaborado no contexto das escolas inglesas, esse livro colabora com a explicitação de práticas e formas de organizar as escolas de modo inclusivo. Em específico, orienta como apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, defendendo que é mais importante desenvolver as habilidades do professor para planejar atividades, de modo que todos possam participar, do que prover um professor como apoio exclusivo ao aluno com NEE. Valoriza, especialmente, a importância de estimular a colaboração entre pares.

Também Silva (2011) destaca a importância da aprendizagem entre pares e explicita os fundamentos teóricos que embasam os procedimentos indicados. Para essa autora, a prática em sala de aula requer diversidade de estratégias pedagógicas, desenvolvidas, de preferência, por meio de atividades em grupos cooperativos, para promover aprendizagens significativas, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno. Segundo ela, “Piaget (1966), Vigotsky (1987) e Bandura (1969)” oferecem “contributos que ajudaram a um melhor enquadramento desta estratégia” (p. 123), visto que a

interação que está subjacente a aprendizagem cooperativa é fundamental para o desenvolvimento de todos. Os alunos que não têm dificuldades têm oportunidade de sistematizar melhor as suas aprendizagens sempre que têm que ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Estes, com a interação que se desenvolve através de um trabalho de ou em grupo, porque vêem fazer, aprendem melhor. (p. 123)

De modo geral, foram esses os subsídios tomados como base para proposição do processo de formação em questão.

Caracterização da pesquisa colaborativa

Esta pesquisa se configurou numa pesquisa aplicada que, na concepção de Sanches (2005), tem como objetivo alcançar resultados que possam ser utilizados na melhoria da implementação de programas e na tomada de decisões práticas. A mesma autora esclarece que uma “das modalidades da investigação aplicada é a investigação-acção, cujo objectivo é promover a mudança social, enfocada, aqui, no campo educativo” (p. 128). Complementa ainda que, dado o fato de a mudança implicar em uma ação complicada, em virtude de envolver a

característica de vida das pessoas, suas crenças, estilos de vida e comportamentos, é importante envolvê-las no processo, sobretudo na tomada de decisão sobre as mudanças desejáveis.

Segundo Ibiapina (2008), existem diferentes maneiras de se desenvolver pesquisa-ação, sendo uma delas a pesquisa colaborativa, que consiste em “um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores” (p. 7). Por apresentar tal característica, permite avanços nos conhecimentos em âmbito acadêmico e na escola, “uma vez que aborda questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática que atendam às necessidades do agir profissional” (p. 7).

A mesma autora (Ibiapina, 2008) comenta que a pesquisa-ação tem como objetivo “transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas” (p. 9). Além disso, assegura que um estudo dessa natureza deve atender a três condições: “é desencadeado a partir de determinada prática social suscetível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente, de forma colaborativa” (p. 9).

Outro aspecto que contribuiu para a sua escolha foram os resultados positivos identificados por diversos pesquisadores, entre eles Capellini (2004), Jesus (2005) e Toledo (2011), os quais realizaram pesquisas que tinham objetivos semelhantes.

Metodologia

O estudo foi realizado em um CEI que atendia aproximadamente 106 crianças, filhos de funcionários de uma universidade de grande porte da região norte do estado do Paraná. Esse CEI era uma das quatro escolas que compunham o Colégio de Aplicação da referida universidade. Foi escolhido devido ao fato de ter duas crianças com NEE que apresentavam muito comprometimento para realizar as atividades propostas, e os professores reclamavam que não sabiam como atendê-las. Uma delas com autismo (L.) e a outra com paralisia cerebral (T.).

Ambas frequentavam também um Centro de Atendimento Educacional Especializado que lhes oferecia apenas atendimentos clínicos. Até o início da pesquisa, os professores tinham realizado apenas uma visita a esse Centro para conhecer o trabalho lá desenvolvido. Segundo relato dos professores, o referido Centro não lhes ofereceu nenhum suporte ou orientação pedagógica para o atendimento dos alunos em questão.

Além desses alunos, havia no CEI outros casos (problemas de comportamento, síndrome de Asperger), mas esses não envolviam dificuldades para acompanhar os conteúdos acadêmicos e, embora exigissem dos professores estudos e esforços para compreendê-los, não foram alvos de acompanhamento direto em sala de aula.

Participantes

Participaram da pesquisa dez professores. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com a descrição de suas características.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
P1	23	Pedagogia	Gestão Escolar	1 a 5 anos
P2	31	Pedagogia	Educação Especial	5 a 10 anos
P3	51	Pedagogia	Avaliação Escolar	10 ou mais anos
P4	56	Pedagogia	Educação Especial	10 ou mais anos
P5	45	Pedagogia	Ed. Infantil e Sér. Iniciais	10 ou mais anos
P6	39	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva	10 ou mais anos
P7	23	Pedagogia	Educação Infantil	1 a 5 anos
P8	28	Pedagogia	Educação Especial	1 a 5 anos
P9	33	Pedagogia	Educação Especial	10 ou mais anos
P10	29	Pedagogia	Educação Infantil	5 a 10 anos

Fonte: Dados disponíveis nos questionários aplicados

Além dos professores, contamos com a participação da diretora da escola, que, tendo assumido a direção e a supervisão pedagógica no segundo ano da pesquisa, interessou-se por acompanhar as atividades desenvolvidas e organizar as condições necessárias para a inclusão

dos alunos com NEE. Ela tinha 36 anos, era graduada em Pedagogia, mestre em Educação, com experiência prévia de docência em Educação Infantil, gestão escolar e supervisão escolar.

Procedimentos

Considerando as orientações de Ibiapina (2008), organizamos os procedimentos por fases: 1.^a) identificação das características do contexto; 2.^a) desenvolvimento do processo de intervenção; 3.^a) avaliação do processo de intervenção. A pesquisa foi desenvolvida durante três anos, sendo o primeiro semestre dedicado à fase 1 e os dois anos e meio restantes às fases 2 e, no último mês, 3.

1.^a Fase: Identificação das características do contexto

Os procedimentos para coleta dos dados foram selecionados de acordo com as orientações de Sanches (2005):

As entrevistas, as observações, o inquérito por questionário, ..., bem como a análise documental, são técnicas postas ao serviço de uma boa recolha da informação, cuja utilização, na colheita dos dados e na sua análise, exige rigor, ética e profissionalismo. O cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática, o seu envolvimento e as variáveis desencadeadoras dos fenómenos a eliminar/atenuar, as fortes e as fracas, nas várias áreas. (p. 138)

Iniciamos a coleta dos dados por meio da aplicação de um questionário aos professores, com o objetivo de identificar: seus conhecimentos sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE; a descrição de suas práticas para efetivar o referido processo; as possíveis dificuldades que sentiam para realizar tal tarefa; seus temas de interesse para formação. Após a aplicação do questionário, realizamos observações nas salas de aula que tinham alunos com NEE, de modo a identificar as práticas dos professores, o desenvolvimento das atividades, o desempenho acadêmico e a socialização dos alunos com NEE, bem como o comportamento dos demais

alunos da classe em relação aos alunos com NEE. Ao todo, foram três sessões de observação, com registro contínuo de uma aula inteira, nas salas em que havia alunos com NEE.

Após a coleta e a análise dos dados por meio do processo de triangulação, foi elaborado um relatório, destacando os aspectos mais relevantes, identificados como pontos fortes e fracos da escola em relação à questão em foco. Em uma reunião com os participantes envolvidos, esse relatório lhes foi apresentado, com o objetivo de discutir os resultados obtidos na primeira fase da pesquisa. Também foram propostas as atividades da segunda fase.

2.^a Fase: Descrição do processo de intervenção

Os procedimentos realizados com os professores foram:

- **Ciclos de estudos sobre conteúdos teóricos e metodológicos.** Essa atividade, realizada quinzenalmente com o grupo de professores e aliada às **práticas reflexivas sobre as aulas**, teve como objetivo atender às necessidades identificadas na fase inicial de coleta dos dados. Nos ciclos de estudos, trabalhamos os temas de interesse dos participantes descritos no questionário aplicado. As reflexões sobre as práticas ocorreram não só nas reuniões quinzenais do grupo como em dupla ou até mesmo individualmente, sobretudo com as professoras que eram responsáveis pelo atendimento aos alunos com NEE. Para Altet (citado por Ibiapina, 2008), a reflexão sobre a prática auxilia “o professor a exercitar o ‘... aprender, o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar’ [ênfase no original] as práticas” (p. 48). Ibiapina (2008) acrescenta que, por esta via, o professor “pode romper com uma visão ingênua, transcendendo a racionalidade técnica, a rotina, o legal, o instituído” (p. 48) e, conseqüentemente, atingir um pensamento crítico e transformador.
- **Participação da pesquisadora em sala de aula.** Este procedimento, que ocorria uma vez por mês, aproximadamente, consistiu na atuação colaborativa da pesquisadora com os professores nas salas de aula e visava favorecer o processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos dos alunos com NEE, assim como a sua socialização. Nessas

ocasiões, a pesquisadora entrava em sala, observava, fazia algumas orientações específicas em relação aos alunos com NEE e auxiliava na realização de alguma atividade com eles.

- **Planejamento das aulas de modo colaborativo.** Este procedimento era realizado com os professores da sala de aula que possuíam alunos com NEE e a diretora da escola. Tomava-se por base a proposta curricular da escola, com o objetivo de encontrar alternativas de procedimentos e recursos, bem como estratégias de organização de sala de aula que favorecessem a aprendizagem dos alunos com NEE. Além disso, foram realizadas quatro reuniões específicas com a diretora para discussão da organização/efetivação de algumas condições para favorecer o processo de inclusão.

3.^a Fase: Avaliação

Com o intuito de avaliar os efeitos do processo de intervenção desenvolvido, aplicamos um questionário às professoras, realizamos sessões de observação nas salas de aula dos alunos com NEE e uma entrevista com a diretora da escola.

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados de acordo com os dados obtidos em cada uma das fases da pesquisa.

Levantamento das necessidades de formação dos professores

Considerando que os professores tinham liberdade para participar ou não da pesquisa, dos 14 professores da CEI, 10 aceitaram responder e 4 entregaram o questionário em branco. Portanto, as análises a seguir são referentes a 71,4% dos professores do CEI.

Nove entre os dez participantes relataram já terem tido alunos com NEE em sua sala de aula. E afirmaram que os atendidos por eles apresentavam dificuldades de aprendizagem, as quais se evidenciavam na realização das atividades propostas. Diante de tais dificuldades, houve necessidade de realizar algumas adaptações em seus procedimentos de ensino, mas elas foram

feitas de acordo com a situação evidenciada pelo aluno, sem embasamento teórico, levando em conta a experiência que já tinham na docência.

Todos os participantes, inclusive aqueles que cursaram especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, responderam que sentiram dificuldades para desenvolver seu trabalho com os alunos com NEE e descreveram suas dificuldades e as possíveis razões para sua ocorrência. A seguir, apresentamos alguns de seus relatos:

Na elaboração de atividades (principalmente a parte da estimulação) e teoria. Na época não tinha formação específica. (P6)

Como adaptar as atividades ao interesse dele. Como interagir com as atividades. (P8)

Como alimentá-lo, visto que a criança não fala, e os pais não tinham muito contato com a CEI, e os pedagogos também não eram informados e formados nesta área. (P3)

Nosso aluno não falava e gritava ao ver alguém se aproximar dele, e tudo o que lhe oferecia era e ainda é resistente em aceitar ou realizar, então fico angustiada por não saber se o que faço tem ajudado no seu desenvolvimento. (P3)

O planejamento realizado com as outras crianças necessita de várias adaptações para ele. Como não temos pedagoga, quando surgem as dúvidas, não temos a quem recorrer. (P2)

Ao analisar tais relatos, constatamos que, de modo geral, os participantes evidenciavam falta de formação, revelavam “não saber” adaptar atividades e lidar com determinadas situações, e sentiam falta de apoio para realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Briant e Oliver (2012), ao realizarem uma pesquisa com professores, também identificaram, como queixas mais recorrentes, relatos de insegurança, incerteza e falta de conhecimento para atender às demandas dos alunos com NEE.

Os dados de observação inicial também evidenciaram tais dificuldades. Em uma ocasião em que a aluna com paralisia cerebral estava sendo alimentada pela professora, constatamos que ela possuía dentes quebrados e perguntamos à professora se sabia por que os dentes dela se encontravam naquele estado. A professora respondeu: *“Quando a gente vai dar comida pra ela, ela fecha a boca com força e, como a colher é de inox, esse movimento faz com que os dentes se quebrem”*.

Essa situação nos chamou atenção, especialmente pela consequência que o desconhecimento da professora sobre os utensílios adequados acarretou à aluna. A professora

não identificou a necessidade de providenciar uma colher de silicone, nem a obrigação da escola de oferecer as condições adequadas para atender às necessidades da aluna.

As observações revelaram ainda que tanto a aluna com PC quanto o aluno com autismo, na maioria das vezes, não realizavam as atividades propostas para o grupo. Esse último, grande parte do tempo, andava pela sala olhando e balançando suas mãos, às vezes gritando ou chorando, rodopiando e se desviando do contato com as demais crianças. Por sua vez, a aluna com PC permanecia em um colchão disposto no chão ou na cadeira de rodas, com poucos estímulos e contatos. O procedimento mais frequente observado em relação a essa aluna era uma das professoras se aproximar para lhe enxugar a baba ou lhe dar papinha. Uma das professoras, na ocasião dos primeiros contatos com a pesquisadora, ao apresentar a aluna e falar sobre ela, chorou e relatou o seu sentimento de impotência diante de suas dificuldades. Pelo fato de a aluna não ter controle sobre nenhum de seus movimentos, a professora acreditava que ela era incapaz de compreender o mundo e dizia: *“como pode ter uma criança assim, coitadinha”*. Seus relatos expressavam claramente suas baixas expectativas em relação às possibilidades de desenvolvimento da aluna e, por decorrência, seu trabalho se resumia em cuidar de suas necessidades básicas de higiene e alimentação.

Nessa situação, identificamos claramente a predominância da concepção denominada de “modelo médico”, que deu início ao desenvolvimento da Educação Especial, pela qual se organizavam os serviços prestados às pessoas com deficiência, voltados ao ensino de habilidades básicas (Rodrigues, 2008). Portanto, um dos objetivos do processo de intervenção passou a ser oferecer aos professores, especialmente em relação aos casos mais comprometidos, conhecimentos e experiências para identificar suas possibilidades educacionais. Pressupostos que se coadunam com o modelo social ou educacional, segundo Glat (2007), os quais consideram que a possibilidade de aprendizagem do aluno não está atrelada exclusivamente à sua condição biológica, visto que suas experiências de vida, os estímulos, as oportunidades de socialização são igualmente importantes para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao serem indagados sobre seu interesse em participar de um processo de formação em serviço a respeito do processo de inclusão dos alunos com NEE, todos os participantes responderam positivamente, desde que fosse oferecido durante sua jornada de trabalho. A seguir, apresentamos, no Quadro 2, os conteúdos indicados pelos participantes para o processo de formação.

Quadro 2 - Descrição dos temas de interesse dos participantes para compor o processo de formação

Temas de interesse a serem trabalhados no processo de formação
Procedimentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos com NEE
Relações familiares de crianças com NEE
Análise de experiências sociais vivenciadas por pessoas com NEE
Caracterização das NEE
Metodologias e recursos especiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem e avaliação dos alunos com NEE
Legislação pertinente ao atendimento educacional que deve ser oferecido aos alunos com NEE
Análise do conceito de inclusão e suas implicações educacionais

Fonte: Respostas dos participantes identificadas nos questionários aplicados

É evidente que as sugestões de temas estão em consonância com as dificuldades vivenciadas, uma vez que foram priorizados os conhecimentos sobre procedimentos de ensino e metodologias e recursos especiais, as características dos alunos com NEE, as implicações educacionais do processo de inclusão dos alunos com NEE, entre outros. Além disso, esses temas estão em consonância com as dimensões dos saberes necessários indicados por pesquisadores da área para o processo de formação de professores, voltada para inclusão dos alunos com NEE, como descrevem Nozi (2013) e Rodrigues (2008).

Os participantes sugeriram ainda o modo como deveria se dar o processo de formação, por meio de: palestras, atividades práticas e vivências, discussão em grupo, discussão de casos sobre pessoas que apresentam NEE e discussão de vídeos referentes aos temas relacionados a NEE e inclusão escolar.

Em relação à periodicidade, à duração dos encontros de formação e ao período do dia mais adequado, indicaram que deveria ser quinzenal, no período vespertino e com duração de duas horas no máximo, preferencialmente das 14 às 16 horas, considerando que esse era o horário de sono e lanche da maioria dos alunos. O processo de intervenção proposto levou em conta essas sugestões e foi desenvolvido de modo a atendê-las.

Os professores foram divididos em dois grupos que se alternavam, possibilitando que um dos professores saísse da sala no horário demarcado, enquanto o outro permanecia em sala atendendo aos alunos. Desse modo, os encontros de formação se davam, em média, com cinco ou mais participantes, semanalmente. À medida que o projeto foi se desenvolvendo, o número de participantes foi aumentando, visto que aqueles que se recusaram a participar no início, a partir do segundo ano, passaram a frequentar os encontros de formação, em parte motivados

pelos resultados do projeto, em parte por pressão da direção do CEI. No entanto, houve várias situações em que os professores não puderam participar em virtude de haver professores em licença médica e de não disporem de professor substituto para permanecer na sala de aula.

O processo de intervenção: principais resultados

Nos ciclos de estudos os temas discutidos foram: legislação referente à educação inclusiva, fundamentos da educação inclusiva, transtorno do espectro do autismo, deficiência física – paralisia cerebral, tecnologia assistiva, deficiência intelectual, altas habilidades, hiperatividade, planejamento de atividades para salas de aula inclusiva, formas de lidar com conflitos em sala de aula, problemas de comportamento, processo de construção da autoestima, entre outros. Os ciclos de estudos foram intercalados com reflexões sobre a prática e o estudo de casos. Os estudos sobre cada tema ocorriam em média entre dois a quatro encontros. Cada um dos temas era discutido até o momento em que os participantes não apresentassem mais dúvidas e considerassem que poderiam passar para outro.

Por aproximadamente um ano, grande parte dos participantes foi bem resistente a participar dos encontros de formação. Com frequência, ao invés de discutirem os conteúdos propostos, comentavam que, dada a estrutura da escola, era impossível falar sobre isso, visto que não havia professores especialistas para atender aos alunos com NEE, era elevado o número de alunos em sala e grande a carência de materiais pedagógicos adaptados. Uma participante em especial (P 9), comentou em um dos encontros:

Considero que aqui não dá pra fazer inclusão desses alunos, não temos recursos, não temos professores especializados, no papel é muito bonito, mas na prática não é possível. Tem que ter um professor especialista para acompanhar esses alunos, o professor da sala não dá conta.

Uma das maiores dificuldades dos professores era aceitar que o processo de inclusão dependia não somente dos aspectos citados, mas também do envolvimento deles, da necessidade de reformularem suas práticas e de mobilização para se efetivar o que está disposto no “papel” em termos de legislação. No atendimento à legislação, P9 percebia a inadequação da escola, mesmo antes de discutirmos os apoios legais para organização do processo de inclusão. Com toda razão, era evidente, desde a fase de levantamento das necessidades de formação dos professores, o quanto a escola se encontrava distante das condições preconizadas em nossa

legislação para atender à população alvo da Educação Especial, em particular, com as determinações contidas na LDB de 1996 (Lei Br, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Br, 2015). Em específico, o Centro de Atendimento Educacional Especializado que os alunos frequentavam restringia seu suporte aos aspectos clínicos e não colaborava com apoios e orientações para os professores.

Nesse período encontramos dificuldades para levar os professores a abandonar sua postura passiva e se tornar mais ativos no processo, capazes de perceber que

a complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. (Alarcão, 2001, p. 24)

Nesse primeiro momento as atividades desenvolvidas no grupo foram marcadas por tensões, conflitos, choque de ideias e dificuldades de construir um diálogo colaborativo, no sentido de estabelecer um consenso para discutir as questões referentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE. Mas, com o decorrer dos encontros, os conflitos foram sendo amenizados, e a colaboração passou a emergir, permitindo “mutualidade e reciprocidade intencionais e objetivo comum de explicitar pensamento e ação, a fim de compreender problemas da prática e desenvolvê-la explicitando a unidade teoria e prática” (Albuquerque & Ibiapina, 2016, p. 83).

Consideramos que essa resistência, em parte, era derivada da própria história prévia dos participantes em relação à participação em pesquisa: em razão de a escola fazer parte de um Colégio de Aplicação, era comum os professores serem alvos de pesquisa. Segundo eles, essas experiências não revertiam em benefícios para eles. Como descreve Charlot (2005) “o relacionamento entre os professores e os pesquisadores é, muitas vezes, vivido pelos professores como situação de avaliação numa relação hierárquica” (p. 92), fato que atrapalhava o envolvimento necessário dos participantes com a pesquisa, condição exigida pela pesquisa colaborativa.

Ressaltamos que o processo de intervenção se pautava na premissa de que é por intermédio da reflexão sobre a prática fundamentada em conhecimentos teóricos que se dá o processo de formação (Rodrigues, 2008; Sanches, 2011).

No segundo ano de desenvolvimento do projeto, entretanto, os professores se tornaram menos resistentes e começaram a relatar as relações que percebiam entre os temas estudados e os fatos ocorridos em sala de aula. Um dos relatos de P6 foi muito significativo para o grupo.

Quando foi discutido aqui sobre a importância do trabalho em grupo dos alunos com NEE com os outros, sobre aprendizagem por imitação – modelo, não via a possibilidade de aplicar isso com meus alunos, T. (aluna com PC) e L. (aluno com autismo) não interagiam, mas, ao tentar, percebi que realmente é possível. Os alunos começaram a ler para T., e isso passou a ser um momento muito alegre pra todos, pois ela gosta muito e permanece rindo toda leitura. L. aprendeu ir ao banheiro junto com R. (aluno sem NEE), passou a brincar, permanecer na carteira. (P6)

Comentários sobre as possíveis relações entre a teoria e as ações em sala se tornaram cada vez mais frequentes, visto que um dos encontros previstos para ciclos de estudo se transformou em um encontro exclusivo para reflexão sobre a prática, sobre os casos mais difíceis em sala de aula e as possíveis alternativas de atuação com base nos textos já discutidos em outros encontros. Como comenta Fernandes (2014):

afirmamos que as reflexões propiciadas por pesquisas desenvolvidas pelo professor, e com o professor, podem possibilitar as reafirmações e/ou as (trans) formações necessárias à contemporaneidade, levando em conta, também, a construção da inclusão escolar, podendo caracterizar-se como processo realmente formativo para os sujeitos envolvidos. (p. 6)

Percebemos que, aos poucos, o grupo foi se constituindo como grupo, a ponto de os participantes relatarem ali situações nas quais avaliaram que agiram “errado”, mas que gostariam de analisar para encontrar os caminhos mais “corretos”. P6 relatou:

Não sei se agi certo, acho que agi errado, exigi que L. (aluno autista) comesse o que estava no seu prato, naquele dia tinha arroz integral e ele não come. Poderia ter buscado uma alternativa, não sei, verificar se tinha outro arroz na cozinha. Disse a ele: você tem que comer, não temos outro arroz. Observei que ele esperou um tempo e depois comeu. Acho que agi errado, porque caso ele não comesse...

Essa descrição nos possibilitou refletir junto com o grupo sobre o significado do agir “certo e/ou errado” e a importância dos conhecimentos teóricos para orientar a tomada de decisões em situações como essa.

Em relação à participação da pesquisadora em sala de aula, aos poucos, sua presença deixou de ser vista pelas participantes como um momento de avaliação da pesquisadora sobre o trabalho delas e se tornou um momento de contribuição da pesquisadora ao trabalho desenvolvido por elas. Relatos como o de P9 passaram a ser comuns: “*Hoje você vai na minha sala, lembra que te pedi para ver o J.?*”.

Nesses momentos as professoras comentavam sobre suas dúvidas, mostravam o trabalho dos alunos com NEE e pediam alguma orientação para realizar as atividades ou lidar com seu comportamento, como foi o caso de P9.

O planejamento de aula de modo colaborativo ocorreu apenas em dois encontros, após ter sido discutido esse tema nos ciclos de estudos. Ele foi o tema mais difícil de ser trabalhado no grupo, porque os professores não traziam os seus objetivos de ensino e tampouco as atividades que planejavam. Só após a mudança de direção da escola, quando a nova diretora assumiu e se preocupou em orientar o planejamento, as professoras começaram a aceitar discutir essa questão com a pesquisadora. Nos dois encontros, realizados com a presença da diretora e das professoras da sala que tinham os dois alunos mais comprometidos, foram discutidos: os conteúdos previstos no currículo, as possibilidades de adaptações para que os alunos com NEE pudessem participar, bem como os cuidados a ser tomados em relação aos materiais pedagógicos que deveriam ser construídos ou adaptados, particularmente considerando as dificuldades específicas dos alunos com NEE.

Uma das participantes, em um desses encontros, apresentou dúvida a respeito do nível de apoio a ser oferecido à aluna com PC. Essa dúvida possibilitou uma série de discussões sobre várias situações de aprendizagem dos alunos. A seguir apresentamos um pequeno trecho do diálogo estabelecido no grupo composto por P6, P2, P3 e a diretora.

P6: *Quando eu vou desenvolver as atividades com os alunos, por exemplo, de pintura, de colagem eu tenho uma grande dúvida, como eu vou possibilitar que a T. (aluna com PC) participe?*

Pesq.: *Quem tem sugestões para P1?*

Participantes se olham e P2 comenta: *É muito difícil, ela não tem controle nenhum, mal consegue segurar o lápis adaptado, tem dificuldade.*

Pesq: *Lembram quando estudamos sobre nível de apoio? Que tipo de apoio*

T. precisa?

P1: *Total. Então posso pegar na sua mão e auxiliá-la a realizar a atividade?*

Pesq.: *Sim.*

P3: *Mas assim ela não estará fazendo.*

Pesq.: *Será que ela vai perceber assim ou estará participando e se esforçando para conseguir fazer sem o apoio?*

P1: *É muito interessante perceber que, ao dar o apoio total, eu estou conseguindo que ela participe, eu não via assim.*

A partir de então, foi possível discutir o processo de aprendizagem do aluno e a importância da mediação do professor. Nessa ocasião, comentamos sobre a necessidade de o professor estar atento para perceber o nível de apoio de que o aluno necessita, que poderia ser o apoio total, como era o caso da aluna com PC na maioria das atividades, assim como apoios parciais, os quais envolvem desde ajudas físicas até dicas verbais e visuais, mais adequadas ao aluno com autismo.

Também com o mesmo propósito discutimos o processo desenvolvido para o aluno autista ir ao banheiro. No início, ele necessitava de apoio total, mas, aos poucos, ele passou a necessitar apenas de dicas verbais para ir sozinho.

Nessa ocasião, foi discutida com os professores a importância de mostrar ao aluno o modelo de comportamento dos demais alunos em relação ao horário de ir ao banheiro, a sequência de atividades a serem desenvolvidas, como usar o vaso sanitário, dar descarga, lavar a mão, etc. Foi possível explicitar também que, nesse processo de aprendizagem, é importante o professor perceber o nível de aprendizagem real do aluno e o nível de aprendizagem proximal, para ir adequando o seu processo de mediação e seguir uma sequência clara e definida para o aluno conseguir desenvolver sua habilidade passo a passo. Foi possível trabalhar com os professores a compreensão de que os procedimentos pedagógicos podem ser desenvolvidos mediante a contribuição de diversos conceitos teóricos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Em específico nessa situação, utilizamos os aportes dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1987) e a importância de modelos de Bandura (1969).

De modo geral, as orientações discutidas no planejamento das atividades e nos ciclos de estudos foram para evitar ao máximo que os alunos realizassem atividades isoladas, e trabalhassem junto com os demais alunos, considerando as orientações de Booth et al. (2006), Duk (2006) e Silva (2011).

Outro aspecto que contou com a colaboração da diretora foi a disponibilização das condições necessárias para inclusão dos alunos com NEE. Em um dos encontros com objetivo de planejamento a diretora manifestou: *“Gostaria de saber quais as condições que são necessárias para tornar a escola inclusiva, eu quero conseguir essas condições para nossa escola”*.

Esse relato despertou muitas discussões, e as participantes levantaram a necessidade de diversos materiais e recursos, em especial a ampliação do número de professoras na sala dos alunos com NEE. Como resultado dessa discussão, a sala foi contemplada com três professoras, que foram orientadas para trabalhar juntas no planejamento das atividades e a realizar rodízio para atender à aluna com PC, ao aluno com autismo e à classe toda. Este arranjo se mostrou adequado para evitar a sobrecarga das professoras e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que aprendessem a lidar com todos os alunos da sala.

Os suportes adequados, como mesa adaptada para a aluna com PC, lápis adaptado, colher de silicone e outros recursos pedagógicos foram adquiridos pela escola, bem como, ao final do projeto, a diretora, junto com a família de L., organizou um processo para solicitar à reitoria da universidade que mantinha o CEI um professor de apoio para ele. Todos esses procedimentos foram organizados e embasados na legislação nacional (Brasil, 2008), nas orientações sobre tecnologia assistiva (Hummel, 2015) e nas práticas pedagógicas adequadas à promoção da educação inclusiva (Booth et al., 2006, Duk, 2006).

Sobre o papel do gestor escolar, comprovamos as análises de Vioto (2013), que considera:

Cabe a ele, no contexto educacional, planejar e organizar a escola, de forma que esta atenda às NEE dos alunos que ali se encontram. Logo, o gestor pedagógico deve ser o primeiro a se conscientizar da importância de se prover as condições para o funcionamento de uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem esta proposta, considerando que todos que compõem a comunidade escolar estarão se espelhando em suas ações. (p. 15)

Avaliação do processo de intervenção

Ao final aplicamos um questionário para conhecer as percepções dos participantes em relação ao desenvolvimento do projeto. Sobre os conteúdos trabalhados, todos avaliaram que foram relevantes para sua formação, adjetivando-os como significativos, visto que eram associados à prática que vivenciavam e auxiliavam a identificar o que faziam de modo adequado ou não. Como exemplo, transcrevemos alguns relatos dos participantes:

Foram conteúdos pertinentes, que esclareceram alguns pontos e dúvidas, facilitando o trabalho, como também notar o que já fazíamos de positivo em sala com nossos alunos. (P6)

Os conteúdos trabalhados contribuíram de forma significativa para o esclarecimento de dúvidas em relação à maneira de intervir em situações do dia a dia escolar. (P2)

Os conteúdos foram apropriados associando a teoria com a prática, dando suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula. (P4)

A participação da pesquisadora em sala de aula foi avaliada de forma positiva também.

Relataram que:

Contribuiu, porque as dúvidas e as dificuldades foram solucionadas. (P6)

Ajuda muito desde a avaliação e como no agir. (P4)

Me senti confortável com as observações e posteriores sugestões de como conduzir melhor as atividades. (P3)

Quanto às reflexões realizadas no grupo sobre suas práticas, os participantes avaliaram que:

Tive total abertura para falar e minhas dúvidas foram sanadas. (P5)

Acredito que foi muito boa participação, pois os relatos dos casos tratados nos grupos foram extremamente relevantes para todos os demais envolvidos no CEI. (P7)

Foram ótimas as trocas de experiência e opiniões com o grupo. (P1)

Como observamos pelos relatos, o processo de formação desenvolvido foi avaliado como positivo pelo grupo, pois lhes possibilitou aliar teoria e prática, sanar dúvidas e realizar

trocas de experiências e opiniões entre os pares de forma produtiva e agradável. Esses resultados nos remetem à análise de Pimenta (2005), que considera as contribuições “da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (p. 43).

Notamos também, ao final, que as práticas em sala de aula tiveram mudanças significativas: tanto o aluno com autismo quanto a aluna com PC passaram a participar das atividades a maior parte do tempo. O aluno autista estabeleceu amizades com alguns colegas da sala, passando a abraçá-los e ser abraçado com frequência; permanecia nas atividades em grupo, desenvolvendo parte das atividades propostas com a ajuda dos professores e colegas, a ponto de identificar seu nome e escrevê-lo, bem como gostar de soletrar letras e ler números. Como evidencia a descrição apresentada a seguir:

L. abraça a pesquisadora, assim que ela entra na sala de aula e a puxa pela mão para que pegue um livro que se encontra no armário. Livro que continha as letras do alfabeto na capa. L indica para pesquisadora que soletre as letras, mostrando com seu dedo as letras e olhando para a pesquisadora. A pesquisadora fala: A, na sequência ele muda o seu dedo para letra subsequente e a pesquisadora soletra, até finalizar o alfabeto. Após terminar a pesquisadora coloca o seu dedo no início do alfabeto e olha para L. e diz: fale pra mim o nome dessa letra. L. abaixa cabeça, olha para o chão e diz: A com voz baixa, na sequência olha para a letra subsequente que a pesquisadora indica e fala a letra da mesma forma que respondeu a primeira, até finalizar o alfabeto. (Pesquisadora)

Sua frequência de comportamentos de choro e estereotípias diminuiu drasticamente, passando a ocorrer esporadicamente, em situação de estresse (atividades coletivas com barulho e bagunça), ou decorrente da mudança de uma de suas professoras.

A aluna com PC passou a ser apoiada na realização das atividades, contando com folhas em tamanho maior, canetas coloridas com espessura maior, mesa adaptada, e a ser alimentada com colher de silicone, e passou a ser colocada em contato com os demais alunos com mais frequência. De modo geral, ela sempre se mostrava disposta para realizar as atividades com apoio e participar com os colegas, visto que, quando a professora falava: “T., vamos fazer atividades”, ela começava a sorrir e, demonstrando excitação, fazia com os braços vários movimentos amplos e descoordenados, que se acalmavam após alguns minutos.

Ao final do último ano da pesquisa, considerando que T. já estava com 6 anos completos, foi promovida para o primeiro ano dos anos iniciais. Sua mãe fez a opção de mantê-la no ensino regular e não matricular exclusivamente em uma escola especial, por perceber que ela era mais feliz junto com os alunos da classe comum e que, devido ao apoio dos professores e dos alunos, ela demonstrava compreender o que lhe era ensinado. Embora ainda não tivesse desenvolvido a possibilidade de comunicação verbal ou alternativa, expressava-se apenas por meio de expressões faciais, sorrisos e choros.

Da mesma forma que observamos a resistência dos professores a aderir ao projeto no seu início, foi difícil para eles o seu término, e a maioria solicitou sua continuidade. O projeto não se encerrou por se considerar completo o processo de formação dos professores, pois, pelo contrário, ponderou-se que os participantes, valendo-se da experiência vivenciada, perceberam a importância da reflexão contínua, do estudo constante, da coletividade e da parceria na realização das atividades.

A entrevista com a diretora da escola ao final da pesquisa também evidenciou resultados significativos em relação aos objetivos pretendidos. Ela nos informou que, pela primeira vez, os professores relataram que gostaram de participar de uma pesquisa, e ela atribuía este fato ao modo como a pesquisadora conduziu o processo. Além disso, ela nos informou que o projeto contribuiu para que os professores deixassem de se queixar de seus alunos e desenvolvessem um olhar compreensivo para as suas dificuldades, encontrando alternativas para lidar de modo mais eficaz com eles.

Eu avalio que este projeto foi muito positivo para escola, pela primeira vez os professores me disseram que gostaram de participar de um projeto de pesquisa. Eu particularmente observei que antes do projeto eu recebia diariamente vários professores reclamando de seus alunos que apresentavam problemas de comportamento ou deficiência, hoje dificilmente eles vêm à minha sala para fazer esse tipo de reclamação, eles estão em sala mais confiantes e sabendo trabalhar com esses alunos. (Diretora)

Considerações finais

Ao realizar o processo de formação aqui descrito, por meio de uma pesquisa colaborativa que visou à preparação de um grupo de professores de um CEI para incluir alunos com NEE, constatamos as dificuldades, as condições precárias e a falta de apoio e formação

que os professores vivenciavam em suas práticas diárias, e foi possível comprovar que, ao oferecer oportunidades para discutirem sua experiência à luz de conhecimentos científicos atualizados, eles passaram a desenvolver mais confiança para lidar com as situações do cotidiano da sala de aula, no que se refere a esta questão. Avaliamos que os resultados apresentados permitem vislumbrar que esta pesquisa favoreceu a percepção das dificuldades e das dúvidas que os professores que atuam na Educação Infantil vêm enfrentando para promover o processo de inclusão dos alunos com NEE, ao mesmo tempo em que evidencia o distanciamento da escola das normativas propostas pela legislação educacional em relação aos apoios e aos recursos que devem ser disponibilizados para se efetivar o referido processo. Destacamos, em específico, que o atendimento oferecido pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado deveria valorizar o apoio à gestão e aos professores, para favorecer a inclusão dos alunos em questão, sem limitar-se aos atendimentos clínicos, com o foco exclusivo no aluno.

Sobretudo, os resultados obtidos reforçam um ponto muito debatido por diversos pesquisadores de que o professor é o elemento-chave para a construção de escolas inclusivas e que ele deve ser preparado para isso. Além disso, os resultados mostram com clareza que o processo de formação deve ser atrelado às necessidades que os professores experienciam no seu cotidiano.

Constatamos que a maioria dos participantes avaliou de modo positivo o processo de intervenção desenvolvido, especialmente as atividades em grupo, que possibilitaram discussões coletivas, considerando-as um momento agradável e produtivo, que os auxiliava individualmente a analisar as suas práticas, embora muitas vezes estivesse em pauta a discussão de outros casos.

De modo geral, consideramos os benefícios da proposta metodológica da pesquisa colaborativa, que, por meio de grupos de estudos, práticas reflexivas e participação colaborativa no contexto da sala de aula, favoreceu um processo de formação em que os participantes foram ativos e refletiram de forma colaborativa e coletiva sobre as questões que os afetavam. Ademais, tal processo possibilitou mudanças na forma do fazer docente, aliadas a uma consciência mais ampliada sobre suas ações.

Outro aspecto que destacamos é o fato de esse processo derivar da perspectiva de formação de professores reflexivos, o que, por sua vez, resgata o papel do professor e o faz refletir sobre sua condição, assim como o auxilia na busca de sua valorização e aprimoramento profissional.

Avaliamos que os resultados obtidos neste estudo vêm reafirmar a importância da gestão escolar para se efetivar o processo de inclusão dos alunos com NEE. A participação e a postura inclusiva da diretora da escola foram fundamentais para estimular os professores na realização de seus planejamentos, visando ao atendimento de todos os alunos, bem como para possibilitar o acesso às condições necessárias ao processo de inclusão dos alunos com NEE, por meio de medidas legais e organizacionais.

Por fim, ponderamos que o desenvolvimento deste estudo apresenta as limitações que se fazem presentes no estudo de caso, por se constituir em uma amostra reduzida de participantes em um contexto específico, fato que dificulta a generalização de seus resultados. No entanto, tais limitações não o desqualificam, visto que a pesquisa traz contribuições para ampliar o conhecimento sobre o processo de formação de professores vinculado a um problema contemporâneo, que é a inclusão escolar dos alunos com NEE, numa perspectiva que valoriza a coletividade e a reflexão. Além disso, por apresentar, com profundidade e detalhamento, a descrição de um processo de intervenção, desvela suas possibilidades e as dificuldades a ele inerentes.

Referências

- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Albuquerque, M. O. de A., & Ibiapina, I. M. L. M. (2016). Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In I. M. L. M. Ibiapina, H. M. M. Bandeira, & F. A. M. Araujo (Orgs.), *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (pp. 75-90). Teresina: EDUFPI.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Bristol: Editado y Producido para el Reino Unido por Centre for Studies on Inclusive Education - CSIE.
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, 4(1), 7-17.
- Briant, M. E. P., & Oliver, F. C. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista de Educação Especial*, 18(1), 141-154.
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Charlot, B. (2005). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-108). Cortez: São Paulo.
- Dainez, D., & Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187-204. Recuperado em 15 de dezembro de 2016, de <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Duk, C. (Org.). (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília, DF. Recuperado em 20 julho de 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>
- Fernandes, C. H. (2014). Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. *Educação: Teoria e Prática*, 24(46), 04-22.
- Glat, R. (Org.). (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396.
- Hummel, E. I. (2015). *Tecnologia assistiva: a inclusão na prática*. Curitiba: Appris.

- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro.
- Jesus, D. M. de. (2005). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In D. M. Jesus de, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Orgs.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 203-218). Vitória: EDUFES.
- Jesus, D. M. de (2008). Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi. *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 75-82). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP.
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T., & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial, 15*(2), 289-306.
- Nozi, G. S. (2013). *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, D. (2008, julho/outubro). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial, 4*(2), 7-16.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5*(5), 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação, 19*(19), 135-156.
- Silva, M. O. E. da (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação, 19*, 119-134
- Toledo, E. H. de (2011). *Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Londrina, PR.

Vioto, J. R. B. (2013). *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação

Decreto Br 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009). Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Recuperado em 20 de setembro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Decreto Br 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Atendimento Educacional especializado. Recuperado em 20 de setembro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Lei Br n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Recuperado em 08 setembro de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Lei Br 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 20 setembro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Submetido à avaliação em 23 de janeiro de 2017; revisado em 17 de novembro de 2017; aceito para publicação em 20 de dezembro de 2017.