

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

Tereza Cristina de Carvalho

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO
COLABORATIVO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
COM DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tereza Cristina de Carvalho

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO
COLABORATIVO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
COM DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tese apresentada para defesa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2018

C331d	Carvalho, Tereza Cristina de Desafios e Possibilidades de um Trabalho Colaborativo para a Formação Continuada com Docentes do Ensino Médio Público / Tereza Cristina de Carvalho. -- Marília, 2018 164 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Eduardo José Manzini 1. Formação Continuada. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Ensino Médio. 4. Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO
COLABORATIVO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA COM
DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP/ Marília

2º Examinador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – UNOESTE/ Presidente
Prudente

3º Examinador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – UNESP/ Bauru

4º Examinador: Lígia Maria Presumido Bracciali – UNESP/ Marília

5º Examinador: Rita de Cássia Tibério Araújo – UNESP/ Marília

Marília, 12 de novembro de 2018.

Dedico esta Tese às crianças e adolescentes com deficiência de todo país que necessitam de docentes que se dediquem a encontrar caminhos que possibilitem a inclusão.

AGRADECIMENTOS

Buscar em minhas memórias todos os passos que me fizeram chegar até aqui, me faz ver a pessoa resiliente que me tornei após esses anos. Não consigo encontrar palavras para descrever cada um de meus sentimentos, mas humildemente agradeço aos que participaram desta jornada e que, de alguma maneira, conseguiram acrescentar e somar.

Por isso, AGRADEÇO com muito carinho...

Em primeiro lugar ao meu orientador, José Eduardo Manzini, por ter acreditado muito mais em mim do que eu mesma, por me ensinar o verdadeiro significado da pesquisa científica e por me auxiliar a construir conhecimentos que levarei por toda vida.

A você, professor Eduardo, devo muito do que construí, não só a respeito da pesquisa, mas a respeito da pessoa que sou. Por isso, agradeço toda consideração, compreensão, confiança, ensinamentos e reflexões.

Aos amigos, colegas, parceiros do Grupo de Pesquisa Deficiência Físicas e Sensoriais - DEFSEN por me proporcionarem novas formas de ver a Educação Especial, além de me possibilitar conhecer pesquisadores comprometidos com uma educação de qualidade e a fazer amigos.

Às pessoas incríveis que conheci ao longo dessa jornada e que se tornaram fonte de inspiração e de incentivo em todos os momentos.

A todos aqueles que de alguma maneira colaboraram com materiais e sugeriram leituras para que eu concretizasse esta linda pesquisa.

À Mari, do Núcleo Regional de Educação, por me acolher e se tornar uma amiga.

À Alaíde, Coordenadora Pedagógica da Educação Especial do lócus da pesquisa por ter acreditado em mim e ter sido uma grande parceira de trabalho.

Aos professores que participaram desta pesquisa.

Aos docentes da PPGE da FFC/ UNESP – Campus de Marília pelos ensinamentos.

À Sabrina, por compartilhar minhas angústias e inquietações em relação à pesquisa e à vida. À Camila, por ter se tornado uma grande parceira e amiga, por me auxiliar e me ouvir sempre. À Maria Luiza, por ter me incentivado em muitos momentos e por compartilhar seus conhecimentos comigo.

Às professoras Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira que fizeram parte da banca de qualificação deste trabalho, meu muito obrigada pelas incríveis contribuições, por me indicarem novos caminhos e terem contribuído para muitas reflexões.

Ao meu amigo Doutor Fernando Veronezzi, por ter sido tão generoso compartilhando suas experiências acadêmicas, por ser um amigo fiel e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu paizinho querido, que em seus quase setenta anos de idade me acompanhou nas longas viagens ficando horas me esperando para podermos voltar. Pai, muito obrigada pelas conversas, risadas e reflexões, por ter me proporcionado momentos únicos em sua companhia que ficarão eternizadas em minha memória. À minha mãe, por estar presente nesta excepcional caminhada me motivando sempre com palavras de incentivo, me ouvindo sempre e me acalentando nos momentos difíceis que passei até chegar aqui.

Enfim...

Ao meu parceiro de vida e de grandes lutas, Danilo, por seu companheirismo, por compreender a minha constante luta pelas pessoas com deficiência, por acreditar no meu sonho e por me proporcionar durante esta trajetória, meu bem maior, meu filho Lorenzo, que por meio de mim poderá compreender a importância e a necessidade da pesquisa e o respeito às diferenças e às minorias.

Para todo sempre eis aqui uma inesquecível caminhada.

RESUMO

CARVALHO, Tereza Cristina de. Desafios e Possibilidades de um Trabalho Colaborativo para a Formação Continuada com docentes do Ensino Médio Público, 2018. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

Esta pesquisa defende a tese de que uma formação continuada com docentes do Ensino Médio sustentada nos princípios do trabalho colaborativo viabiliza o trabalho educacional e inclusivo dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial. Para isso, teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público, de uma cidade da Região Noroeste do Estado do Paraná. A abordagem teórico-metodológica pautou-se na pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa colaborativa. Os participantes foram cinco docentes do Ensino Médio, uma pedagoga da Sala de Recursos Multifuncionais, uma pedagoga de Apoio Educacional Especializado e uma Coordenadora Pedagógica da Educação Especial com formação em geografia. Para responder o objetivo proposto a formação continuada foi realizada em três etapas. Na primeira foi realizada uma entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar as dificuldades encontradas no trabalho que envolvia estudantes do Público-alvo da Educação Especial. Na segunda etapa, a formação continuada foi planejada por meio do trabalho colaborativo e os encontros realizados. Na terceira etapa foi realizada uma nova entrevista semiestruturada a fim de analisar os resultados da formação continuada realizada. Para a coleta de dados foram utilizados: entrevista semiestruturada; anotações de campo por meio de observação do contexto de coleta, gravações em áudio das reuniões e discussões com o grupo de participantes; e, registro por meio do aplicativo WhatsApp. Com o tratamento e a análise dos dados foi possível identificar os desafios e as possibilidades da formação continuada e sistematizar quatro grandes categorias de análise: 1) As Políticas Educacionais e sua organização na escola pública; 2) Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública; 3) As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum, e; 4) Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação e de mediação das avaliações para os estudantes do PAEE. Conclui-se que, a formação continuada colaborativa possibilitou a aproximação entre os docentes, o comprometimento com o trabalho proposto, a mudança de olhar em relação aos estudantes do PAEE. Porém, para que a proposta de trabalho colaborativo seja realizada são necessários: 1) voluntarismo; 2) adequação na dinâmica de trabalho que ocorre hoje entre o Ensino Comum e a Educação Especial na própria escola; 3) que as equipes, gestora e pedagógica, atuem em parceria com os docentes para viabilizar, organizar e executar formações continuadas a partir do trabalho colaborativo na escola e entre escolas.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Trabalho Colaborativo. Ensino Médio. Estudantes do Público-Alvo da Educação Especial.

ABSTRACT

CARVALHO, Tereza Cristina de. Challenges and Possibilities of a Collaborative Work for Continuing Education with Public High School Teachers 2018. 164f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, Paulista State University, Marília, 2018.

This research defends the thesis that a continuous formation with teachers of the Secondary Education sustained in the principles of the collaborative work makes possible the educational and inclusive work of the students of the Audience of the Special Education. For that, the objective was to analyze the challenges and the possibilities of a collaborative work for the continuous formation with professors of Public High School, of a city of the Noroeste Region of the State of Paraná. The theoretical-methodological approach was based on qualitative research, based on the presuppositions of collaborative research. The participants were five high school teachers, a pedagogue from the Multifunctional Resource Room, a Specialized Educational Support teacher and a Special Education Pedagogical Coordinator with training in geography. In order to respond to the proposed objective, continuous training was carried out in three stages. In the first, a semi-structured interview was carried out to identify the difficulties encountered in the work involving students of the Special Education Audience. In the second stage, continued training was planned through collaborative work and meetings. In the third stage a new semi-structured interview was carried out in order to analyze the results of the ongoing training. Data collection was used: semi-structured interview; field notes by observation of the collection context, audio recordings of the meetings and discussions with the group of participants; and, registration through the WhatsApp application. With the treatment and analysis of the data it was possible to identify the challenges and possibilities of continuing education and to systematize four broad categories of analysis: 1) Educational Policies and their organization in the public school; 2) Conditions to operationalize a continuous formation from the collaborative approach in the public school; 3) The training needs of the teachers of the High School to work with students of the Target Audience of Special Education in the Common Teaching, and; 4) Collaborative Continuing Education: the process of adaptation and mediation of assessments for PAEE students. It was concluded that the collaborative continuous training made it possible to bring together the teachers, the commitment to the proposed work, the change of look in relation to the PAEE students. However, for the proposal of collaborative work to be carried out, it is necessary: 1) voluntarism; 2) adequacy in the dynamics of work that occurs today between the Common Teaching and the Special Education in the own school; 3) that the teams, manager and pedagogical, work in partnership with the teachers to enable, organize and carry out continuing training from collaborative work in school and between schools.

Keywords: Continuing Education. Collaborative work. High school. Special Education Target Audience Students.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	12
2 INTRODUÇÃO.....	15
3 OBJETIVOS	21
3.1 Objetivos gerais	21
4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS.....	22
4.1 A necessidade da Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva:.....	26
4.2 A formação continuada dos professores do Ensino Médio e a Educação Inclusiva.....	31
5 O TRABALHO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	36
5.1 Possibilidades do Trabalho Colaborativo na Educação.....	40
5.2 Desafios do Trabalho Colaborativo na Educação.....	42
5.3 Breve revisão da literatura sobre Formação Continuada, Trabalho Colaborativo, Ensino Médio e Educação Especial.....	44
6 MÉTODO.....	48
6.1 Contexto da Pesquisa	48
6.2 Seleção dos participantes.....	50
6.3 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados.....	52
6.3.1 <i>Entrevista semiestruturada</i>	52
6.3.2 <i>Anotações de campo a partir da observação do contexto</i>	53
6.3.3 <i>WhatsApp</i>	54
6.3.4 <i>Cronograma para realização da pesquisa</i>	55
6.4 Procedimento para tratamento e análise dos dados	59
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	63
7.1 As Políticas Educacionais e a sua organização na escola pública	63
7.1.1 <i>Programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo</i>	63
7.1.2 <i>Greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos estudantes</i>	67
7.1.3 <i>Hora-atividade docente e sua organização na escola</i>	70
7.1.4 <i>Remoção, Ordem de Serviço e Contratação do Processo Seletivo</i>	75

<i>Simplificado – PSS e a Rotatividade Docente.....</i>	
7.2 Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública.....	81
7.2.1 A falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada ...	82
7.2.2 A falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação	85
7.2.3 Incredulidade dos docentes em relação à formação continuada.....	86
7.2.4 Indecisão na organização da formação continuada.....	87
7.2.5 Entraves do trabalho entre o Ensino Médio e Educação Especial na escola.	89
7.3 As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Comum.....	93
7.3.1 O docente do Ensino Médio e a Educação Especial.....	93
7.3.2 A formação continuada e o trabalho colaborativo na escola.....	97
7.4 Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação e de mediação das avaliações para os estudantes do PAEE.....	99
7.4.1 Adaptação das avaliações.....	99
7.5.2 A mediação das avaliações.....	114
8 TRABALHO COLABORATIVO E APRIMORAMENTO	117
PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	126
CONCLUSÕES.....	
9 Considerações Finais.....	131
Perspectivas futuras.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO A.....	159
APÊNDICE A.....	161
APÊNDICE B.....	163

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma caminhada enalçada na Educação Especial, cujo objetivo sempre foi compreender o universo educacional e inclusivo de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹.

Em 2005, com o curso de Especialização em Educação intitulado: *Formação de Professores para potencializar a Inclusão*, pela FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente, motivada a estudar os entraves que envolviam a formação docente e o processo educacional e inclusivo das pessoas com deficiência, percebi que havia encontrado meu caminho profissional, já que estava envolvida de uma forma que me fazia sentir completa profissionalmente.

Para a conclusão desse curso, realizei pesquisas na área das tecnologias, autismo e inclusão, finalizando a Monografia intitulada: *O uso do computador como ferramenta para potencializar a aprendizagem e a inclusão do Autista*, orientada pela Prof. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que sempre acreditou em meu potencial. Com os resultados obtidos nesse trabalho, compreendi que precisava investigar mais profundamente esse universo.

Em 2007, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, também pela FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente e, subsidiada financeiramente pela Capes, tive a oportunidade de dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente na especialização. A pesquisa intitulada: *Desenvolvimento e Avaliação de um Objeto de Aprendizagem para as Pessoas com Autismo*, vinculada à linha de “Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação” teve como objetivo analisar o processo de construção de um Objeto Digital de Aprendizagem (OA) para as pessoas com autismo, verificando se este recurso auxiliaria a aprendizagem desses alunos por meio do conhecimento de mundo e de atividades de vida diária.

Contudo, durante toda a pesquisa de mestrado, o que me instigou, intrigou e inquietou esteve diretamente ligado à formação dos docentes na atuação com estudantes com autismo, pois ao finalizar a dissertação, os dados mostraram que os docentes participantes não possuíam concepções teóricas e práticas a respeito do trabalho educacional e inclusivo com

¹ A legislação brasileira propõe: estudantes ou alunos Público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2013, 2015), porém, encontramos também na literatura brasileira o termo: estudantes ou alunos “do” Público-alvo da Educação Especial (VALADÃO, 2013; LAGO, ALMEIDA, 2014; MENDES, MATURANA, 2016; GUALDA, DUARTE, 2016). Levando em consideração a literatura brasileira, nesta pesquisa o termo utilizado será: estudantes ou alunos “do” Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

esse público, o que dificultou a aplicação do OA. Além disso, afirmaram que não obtiveram em suas formações inicial e continuada, quaisquer direcionamento a esse respeito, sendo identificada, portanto, uma grande lacuna no que se refere à formação de professores para o trabalho com estudantes com autismo no Ensino Comum².

Diante dessa perspectiva, constatou-se a necessidade de aprofundar os estudos que buscassem analisar: 1) as lacunas formativas dos docentes; 2) formação continuada; 3) trabalho educacional e inclusivo com os alunos com autismo; e, 4) possibilidade do trabalho realizado em conjunto entre o Ensino Comum e a Educação Especial.

Portanto, em 2014, ingressei como aluna regular de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFC/UNESP - Campus de Marília, com meu objeto de estudo pré-definido.

Surgindo de experiências profissionais, acadêmicas e de campo realizadas anteriormente por mim, como pesquisadora, o objetivo inicial desta pesquisa seria trilhar os caminhos da Formação Continuada de docentes que atuavam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo, propondo uma formação que pudesse analisar o trabalho realizado na sala de aula comum com esse público em específico a partir da articulação entre a Educação Especial e o Ensino Médio.

A temática parecia ser ideal para iniciar uma pesquisa de doutorado, pois partiu do pressuposto de que a maioria dos docentes que atuam no Ensino Médio com alunos com TEA precisaria de uma formação continuada a partir das concepções do trabalho colaborativo, trabalhando em conjunto com os docentes da Educação Especial a favor do processo educacional e inclusivo desse público em específico. Ainda, que ao chegar com esta proposta de trabalho, os docentes iriam “se agarrar” a essa oportunidade, visto que há poucas formações continuadas na escola pública direcionada principalmente aos docentes do Ensino Médio para atuar com alunos com TEA.

Acreditei também que esta temática poderia ser direcionada para esta etapa da Educação Básica, já que a literatura é carente em estudos sobre o trabalho realizado entre os docentes que atuam no Ensino Médio, principalmente relacionados à Educação Especial.

² Neste trabalho será utilizado o termo Ensino Comum em alusão ao Ensino Regular, conforme propõe Brasil (1994, 2008); Capellini (2004); Milanesi (2012); Miranda (2015).

Porém, apesar de ter traçado o percurso da minha pesquisa abordando esta temática, ao iniciar a formação continuada, me surpreendi com o fato de os docentes participantes solicitarem a redefinição do tema a ser trabalhado na formação, pois de acordo com os mesmos, era uma necessidade imediata e que os inquietava, havendo urgência em abordar formas de adaptação das avaliações escolares para os cinco alunos do Público-alvo da Educação Especial da turma em que lecionavam, modificando dessa maneira o caminho que havia sido pré-definido, uma vez que as necessidades emergentes do grupo de docentes eram diferentes da minha proposta inicial de trabalho.

No entanto, é necessário ressaltar que eu enquanto pesquisadora, por estar tão envolvida com a possibilidade de estudar mais uma vez aspectos relacionados aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, me esqueci de algo primordial do percurso investigativo que parte dos pressupostos da colaboração, que é partir das necessidades do grupo de docentes participantes da pesquisa.

Por isso, ao me dar conta de que esse caminho ia ao encontro da proposta de trabalho para compor esta tese, as concepções que fundamentam o desenvolvimento deste trabalho foram redefinidas, com o resgate de discussões teóricas que auxiliaram pensar sobre a formação continuada de docentes para atuar com estudantes do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e, Trabalho Colaborativo.

Portanto, a partir das experiências acadêmicas e profissionais adquiridas ao longo de minha jornada, associada ao constante esforço e dedicação na construção de novos conhecimentos e da reformulação do caminho que seria pesquisado, surgiu o estudo que segue.

2 INTRODUÇÃO

Ao falar sobre o trabalho educacional e inclusivo dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial, os profissionais geralmente reportam-se àquilo que é realizado nas Instituições Especializadas, na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No país, ainda há poucas discussões a respeito do trabalho educacional e inclusivo voltado a adolescentes com deficiência e que frequentam o Ensino Médio da escola pública, por isso, refletir sobre a educação a partir desses aspectos, é uma trajetória um tanto desafiadora e foi por meio da vivência como pedagoga nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma escola pública do Estado do Paraná que surgiu o interesse em direcionar a temática da pesquisa para esta etapa da Educação Básica.

Observando o contexto educacional do Ensino Médio, viu-se a necessidade de identificar o percurso que os docentes, dessa etapa da educação e os da Educação Especial, perpassam para articular práticas educacionais inclusivas, já que a falta de preparo para promover uma aprendizagem significativa aos estudantes do PAEE é apontada na literatura (MANZINI, 1999; GLAT; NOGUEIRA, 2002; CAPELLINI, 2004; BEYER, 2006; MARTINS, 2006; VITALIANO, 2007; QUEIROZ, 2010) como um dos entraves relacionados ao processo inclusivo.

Porém, é necessário salientar que há inúmeros aspectos que contribuem para a falta de preparo do docente, no que diz respeito à inclusão e a toda a diversidade vista diariamente na sala de aula, dentre eles estão: a) a formação inicial (PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2003) que geralmente apresenta a Educação Especial e Inclusiva de maneira muito genérica e descontextualizada; b) o baixo valor da remuneração (GATTI, 2000; SAMPAIO et. al., 2002; PINTO, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI et. al., 2010) que desmotiva o profissional formado, em início de carreira, a pagar por uma formação continuada mais específica, visto que nem sempre o sistema público de ensino oferece formações continuadas, pautadas nas problemáticas emergentes, como é o caso do processo educacional dos estudantes do PAEE que estão chegando ao Ensino Médio; c) jornadas extensas de trabalho (DUARTE et. al, 2008; DAL ROSSO, 2010; NUNES, 2010) que impactam diretamente na saúde do docente, visto que em muitos momentos exercem a docência mesmo fora da escola, dificultando assumir qualquer outro compromisso ligado à sua profissão; d) condições precárias de trabalho (SAMPAIO; MARIN, 2004; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; SILVA;

GUILLO, 2015) ligadas às políticas educacionais, que incluem sempre mais tarefas burocráticas ao docente, mudando o perfil do seu trabalho; e) falta de formação adequada para dominar o mundo tecnológico após a globalização (VALENTE, 1999; MORAN, 2000; FERNANDES, 2004) já que muitos docentes ainda são analfabetos digitais, apresentando muitas dificuldades em utilizar as tecnologias para fins educacionais e profissionais e; f) a própria escola mudou pouco mesmo após as políticas inclusivas (BRASIL, 2008) os sistemas de ensino universalizam o acesso, porém, ainda excluem da escola os sujeitos e grupos que não se encontram nos mesmos padrões.

Além das questões mencionadas, a dinâmica educacional desta etapa também é diferente da realizada nas anteriores, por isso, um dos grandes desafios ao desenvolver um trabalho educacional, que possa atender às peculiaridades dos estudantes do PAEE, está relacionado à formação continuada de docentes, pois é evidente que os cursos de formação inicial têm utilizado abordagens mais superficiais ou descritivas das questões educativas na área da Educação Especial e com poucas referências às práticas, comprometendo as habilidades profissionais para a atuação na sala de aula (GATTI, 2009; NUNES, 2009), por isso, a necessidade de uma formação continuada desses profissionais, que atenda às exigências desse cotidiano, de sua atuação e à solicitação desses estudantes (CAPELLINI, 2012).

Os documentos nacionais e a legislação vigente asseguram a formação continuada aos docentes de todas as etapas da Educação Básica. A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996) expõe tal questão em seu Art. 63, quando propõe no inciso III, que os Institutos Superiores de Educação - IES mantenham: “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996), firmando o compromisso com a formação continuada.

A Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) em seu Art. 14, parágrafo 2º que cada instituição formadora deverá ofertar a formação continuada oportunizando o retorno planejado e organizado dos docentes às agências formadoras, contudo, a Resolução CNE/CP 02/2015 reitera e complementa o que estabelecia a Resolução de 2002, propondo um capítulo dedicado à formação continuada dos profissionais do magistério, reafirmando que, é de responsabilidade dos sistemas de ensino, das redes e das instituições da educação básica, garantir em conformidade com a legislação, a formação continuada.

O próprio Plano Nacional de Educação – PNE (2014)³, com sua Meta 16, propõe formar 50% dos docentes da Educação Básica, em nível de pós-graduação, até o último ano deste plano, garantindo a esses docentes, formação continuada em sua área de atuação, levando em conta as necessidades, exigências e o contexto dos sistemas de ensino. Essa lei deixa mais claro que a formação contínua deve estar voltada às necessidades do contexto escolar.

O Estado do Paraná adota as políticas de formação continuada, viabilizando anualmente esses momentos, a todos os docentes do sistema público de ensino, por meio de portarias e de resoluções, porém, alguns entraves dificultam a sua aplicabilidade, pois na maioria das vezes as temáticas são pré-definidas pela Secretaria da Educação do Estado e, geralmente, distintas do contexto vivenciado pelo docente, apresentando um formato pouco dinâmico e sem eficiência prática.

A esse respeito, Gatti (2008) salienta que os debates a respeito do conceito de educação continuada nas pesquisas educacionais não contribuí com a sua definição, por isso, é muito difícil classificar cientificamente o significado de formação continuada, já que em muitos momentos sua aplicação não tem um impacto expressivo na educação e o docente pode correr o risco de ter apenas um certificado que não colabora com a sua atuação.

Ainda, sobre a formação continuada, Romanowski e Martins (2010, p. 339) afirmam que geralmente, não há:

(I) relação entre os programas de formação oferecidos pelas redes de ensino com os realizados pelas escolas; (II) não ocorre a participação do professor, pois esta participação é restrita a estar presente no evento de formação, mas sem envolvimento direto; (III) oferta de poucas propostas de formação específica para o Ensino Médio, agrava-se o desenvolvimento profissional dos professores desse nível de ensino, pois as condições objetivas de trabalho desses professores têm implicações para a prática docente. Essas condições não favorecem à formação continuada desses professores no contexto da escola em que atuam.

Diante dessas questões, é evidente a relação entre cursos de formação continuada descontextualizados e o fracasso desse processo na prática docente, porém, não há um modelo que garanta a sua eficácia. Existem sugestões, possibilidades e caminhos a serem considerados ao propor uma formação continuada, como os propostos por Candau (1996) que

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>>. Acessado em 08 ago. de 2018.

indica três caminhos, são eles: 1) a escola como *lócus* da formação; 2) a formação deve ter como referência o saber docente, reconhecendo-o e valorizando-o; 3) adequar a formação continuada aos diferentes momentos do desenvolvimento profissional, relacionando as necessidades às fases e a cada docente. Para Candau (1996), ao considerar esses três caminhos em uma proposta de formação continuada, a possibilidade de sucesso é muito maior.

Corroborando com tais concepções, Alvaro-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373) salientam que:

Os professores, como seres intimamente ligados aos processos de aprendizagem na escola, ora alunos, ora docentes, vivenciam a realidade escolar durante a maior parte de sua vida. É nesse contexto, e a partir dele, que os profissionais da educação formam-se; em termos freirianos, leem o mundo. Nesse sentido, a análise de seu espaço escolar é necessária para compreendê-lo e fazer o confronto com outras realidades, pois ler o mundo implica ter conhecimentos que fundamentem essa leitura. O reconhecimento deste espaço como formador e seu estudo como processo de formação são atividades formativas, por sua vez, compostas de fundamentos para as leituras necessárias à formação continuada de professores.

Portanto, é provável que o envolvimento docente seja muito maior e o processo de formação seja muito mais significativo, se a formação continuada for pautada nas problemáticas emergentes dos docentes e em suas vivências práticas, porém, é necessário que haja “recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo” (ALVARO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373).

Além dos aspectos mencionados, considerados importantes no processo de formação continuada, é necessário também pensar no trabalho articulado em conjunto, pois, o professor sozinho não consegue refletir sobre a prática docente, sendo necessária a discussão em grupo e de maneira colaborativa. Deduz-se, então, que o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo (PIMENTA, 1999).

Diante disso, pensou-se como percurso para desenvolver esta pesquisa, uma formação continuada que partisse da premissa do trabalho colaborativo⁴, visto que ela tem

⁴ Os termos: trabalho colaborativo, abordagem colaborativa, colaboração e ensino colaborativo, utilizados na literatura nacional e internacional, serão utilizados como sinônimos neste estudo, pois têm como preceito, o trabalho entre os docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial em prol de um objetivo comum.

como um de seus princípios o trabalho em conjunto entre os docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial, a partir de um objetivo comum.

A abordagem pautada na colaboração (JOHN-STEINER, 2000; ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004, 2008; NEVIN; THOUSAND; VILLA, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), tem sido utilizada nas duas primeiras etapas da educação básica, justamente por ser considerada uma forma eficaz de trabalho entre os docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial e por oportunizar momentos de reflexão sobre a prática e na prática pedagógica em si. Para isso, os docentes precisam envolver-se para que os objetivos específicos do ensino possam ser atingidos e que o trabalho entre eles seja compartilhado de maneira interdisciplinar e colaborativa (ROPOLI et al., 2010).

Ainda sobre a abordagem colaborativa, Roldão (2007) aponta que é um processo de trabalho elaborado conjuntamente, que possibilita alcançar um resultado mais significativo, uma vez que existe a relação entre múltiplos saberes específicos e inúmeros processos cognitivos em colaboração.

Além disso, nessa abordagem, o professor do Ensino Comum atua diretamente em parceria com o docente da Educação Especial, dividindo a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes [...] (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Por isso, quando se trata de uma formação continuada, que atenda aos estudantes do PAEE, é fundamental que haja o envolvimento dos docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial, pois como destaca Ropoli et al. (2010) a proximidade entre o Ensino Comum e a Educação Especial se constrói, a partir das necessidades que alguns estudantes apresentam, favorecendo a troca de experiências e a procura por situações que melhore o desempenho acadêmico desses estudantes.

A partir do que foi apresentado, houve a necessidade de encontrar caminhos que possibilitassem uma formação continuada, com os docentes do Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo, para conseguir responder algumas inquietações:

- Como a escola pública tem realizado as formações continuadas, com os docentes que atuam no Ensino Médio?
- As formações continuadas ofertadas pelo estado do Paraná, têm abordado questões relacionadas ao processo educacional e inclusivo dos estudantes do público-alvo da Educação Especial?
- O trabalho colaborativo pode ser realizado no Ensino Médio? De que maneira?

- Quais os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo no processo de formação continuada dos docentes do Ensino Médio?

As inquietações referidas amparam a pergunta deste estudo, a saber: De que maneira a Formação Continuada com docentes do Ensino Médio, por meio do Trabalho Colaborativo no sistema público de ensino pode contribuir na atuação com estudantes do Público-alvo da Educação Especial?

Por fim, é fundamental complementar que esta pesquisa, defende a tese de que apesar dos desafios, que dificultam o desenvolvimento do trabalho colaborativo no sistema público de ensino, há possibilidades de utilização dessa abordagem no processo de formação continuada dos docentes do Ensino Médio, para viabilizar o trabalho com os alunos do Público-alvo da Educação Especial.

Portanto, a partir das questões que alicerça a pesquisa o objetivo geral foi proposto a seguir.

3 OBJETIVO

3.1 Objetivo geral

Analisar os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público.

4 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

A formação inicial de docentes, em nível superior, para atuar na educação básica tem sido tema de debates e de pesquisas (FREITAS, 2002, 2007; LIBÂNEO, 2010; GATTI, 2010; TARDIF, 2012) ao longo dos últimos anos, principalmente, pelos impasses em relação ao currículo.

A legislação brasileira é bem expressiva quando trata da finalidade e dos critérios dos cursos de formação inicial de docentes, porém, o processo formativo ainda está longe de preparar o docente para identificar, compreender e atender à diversidade encontrada no cotidiano escolar.

Na formação de docentes é fundamental que haja uma mudança nas organizações formativas e em seus currículos, pois as reformas já são muitas e a fragmentação da formação é visível, por isso, é necessário que as formações tenham currículos integrados e direcionados a esse objetivo principal. (GATTI, 2010). Ainda, a mesma autora coloca que a formação de docentes não pode ser elaborada “a partir das ciências e de seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização que é o de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2010, p.1375).

Por isso, Alarcão (2004) ressalta que, enquanto não houver um avanço em relação a essas questões, que ainda estão enraizadas em um pensamento dicotômico, nada pode ser feito. É evidente a falta de articulação entre a teoria e a prática docente, quando os futuros docentes vivenciam primeiramente a teoria sem correlacioná-la à prática e na prática, mostrando a falta de possibilidade em refletir sobre as inúmeras variáveis e encontrar caminhos para os possíveis entraves.

Pimenta (1999) afirma que as pesquisas estão mostrando que, quando a formação desenvolve um currículo convencional, com conteúdos e atividades fora do contexto escolar, com uma visão puramente burocrática, não consegue compreender a dificuldade que existe na prática social de educar e não favorece a construção de uma nova identidade docente.

Complementando as concepções de Pimenta (1999), Libâneo (2001) esclarece que, atualmente:

Em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser

outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. A ausência de uma coesão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, capaz de retratar a realidade do cotidiano escolar e promover reflexões em busca de alternativas eficientes e eficazes para os problemas enfrentados, tornou-se um dos grandes entraves na formação de professores. (p.192)

Quase duas décadas depois e essa realidade ainda se perpetua em muitos cursos de licenciatura do país, porém, a falta de coerência entre a teoria e a prática é agravada se relacionada à vivência, seja ela teórica, prática ou teórico-prática que atenda ao Público-alvo da Educação Especial.

Mesmo sendo um assunto discutido há algumas décadas, a inclusão ainda causa desconforto entre os docentes, pois seu percurso formativo revela uma realidade bastante comum: a falta de conteúdos específicos relacionados à Educação Especial, porém, é preciso cautela, pois incluir no currículo dos cursos de formação inicial, conteúdos que abordem a Educação Especial também não garante uma prática adequada, conforme pontua Bueno (2001, p.18):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais, pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Por isso, articular o currículo à realidade escolar dos estudantes do PAEE, durante a formação inicial, pode ser um dos caminhos necessários para reiniciar os debates a respeito das concepções acerca da Educação Inclusiva e dos fundamentos que regem a Educação Especial, pois será por meio da construção desses conhecimentos que os docentes deverão ser capacitados para identificar a diversidade de seus alunos e suas necessidades educacionais especiais, bem como valorizar a educação inclusiva, flexibilizando sua prática pedagógica (OLIVEIRA, 2009; PIMENTEL, 2012).

Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que muitos documentos que abordam o currículo dos cursos de formação inicial, que tratam sobre a Educação Especial no país, apontam caminhos, porém, de maneira bastante genérica.

A Declaração de Salamanca (1994) por exemplo, propôs em seu tópico 39, algumas orientações para os programas de formação inicial de cursos de Pedagogia, em relação à

Educação Especial. Ainda, o mesmo tópico sugere que a formação de todos os docentes deve propiciar que “exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais” (BRASIL, 1994, p. 11), porém, não deixa claro o direcionamento do currículo de formação inicial para atender ao público-alvo da Educação Especial.

O mesmo ocorre com a Portaria nº 1.793 que também recomendou, em dezembro de 1994, a inclusão de uma disciplina que relacionasse os aspectos éticos, políticos educacionais e de integração da pessoa com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994), porém, tais recomendações são vagas, permitindo inúmeros vieses.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi aprovada e o parágrafo 8º, do Art. 62, em relação ao capítulo que trata sobre os profissionais da educação, estabeleceu que os currículos dos cursos de formação de professores irão ter a Base Nacional Comum Curricular como diretriz. Já no capítulo dedicado à Educação Especial, o parágrafo 3º, do Art. 59 determinou que os sistemas de ensino deverão assegurar, além de docentes com especialização, docentes do ensino comum, preparados para incluir esses estudantes no ensino comum (BRASIL, 1996), contudo, em nenhum dos dois artigos há uma orientação específica.

A Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena, também estabeleceu que o projeto pedagógico dos cursos de formação docente deve contemplar saberes a respeito da infância, adolescência, jovens e adultos, incluindo as particularidades dos estudantes do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2002), no entanto, não indica quais conhecimentos são esses.

Já em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2⁵ de 1º de julho define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, e para a formação continuada, e determinou em seu Art. 15, parágrafo 3º, do capítulo V, que trata da formação inicial do magistério da educação básica, em nível superior, que os cursos de formação precisarão garantir em seus currículos, conteúdos específicos [...] relacionados à Educação Especial (BRASIL, 2015), porém, também não estabelecem quais conteúdos específicos

⁵ O artigo 22 é alterado pela Resolução CNE/CP nº 1 de 9 de agosto de 2017.

seriam, uma vez que no país há uma grande quantidade de conteúdos relacionados à Educação Especial.

Portanto, apesar do que prevê a legislação, a realidade é que a grade curricular dos cursos de formação inicial ainda é muito imprecisa, concisa e pouco específica, mostrando a sua precariedade, pois geralmente é pautada em competências, habilitando e não oferecendo condições específicas de atuação, principalmente à Educação Especial. Por isso, conforme relata Zeichner (1993), independentemente do que se faz, e como se faz os cursos de formação de professores, na melhor das hipóteses, eles são instruídos apenas para começarem a lecionar.

Para Prieto (2003), há uma grande contradição entre o que as políticas propõem e a realidade, tornando inviável o que determina a legislação, principalmente em relação à formação de professores. Para ele, há uma cobrança a respeito do profissional da educação que estaria desenvolvendo um trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, porém, não garantindo padrão de qualidade a cursos de formação inicial e continuada.

Além disso, a formação inicial de docentes é considerada um desafio para as instituições de ensino superior, pois o objetivo atualmente não é apenas desenvolver com os futuros profissionais atividades educacionais que respeitem à diversidade e favoreçam a inclusão. A necessidade é muito mais complexa e exige que sejam desenvolvidas competências, conhecimentos e habilidades que ultrapassem as barreiras do acesso à educação e à participação dos estudantes do PAEE possibilitando refletir a respeito de suas práticas, se profissionalizando, atuando em parceria e com projetos, buscando a emancipação e a responsabilidade sucessiva, além de pedagogias distintas (PERRENOUD, 2000).

No entanto, a formação inicial não tem atendido mais às necessidades do cenário da Educação atual, em especial no que se refere ao paradigma da educação dos estudantes do PAEE, portanto, é fundamental que se invista na formação continuada docente, pois é consenso na literatura que esse tipo de formação favorece a reflexão sobre a prática (NÓVOA, 1992, PERRENOUD, 2000; CHARLIER, 2001) e ainda contribui para o desenvolvimento da identidade docente, principalmente dos docentes recém-formados, pois, tende a ser mais eficiente que a própria formação inicial (OLIVEIRA, 2013).

Por isso, a seguir serão contemplados alguns aspectos, considerados importantes para a formação continuada dos docentes.

4.1 A necessidade da Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

O interesse em estudar a Formação Continuada de professores ganhou força no final do século XX, principalmente após as reformas educacionais. Há uma grande atenção em torno desse tema, pois os sistemas de ensino, em todos os níveis, têm investido com mais frequência em formações continuadas, cujo objetivo é o de encontrar alternativas para atender ao novo público que tem chegado às escolas, com perfis muito diferentes no que se refere à aprendizagem. Além disso, a literatura (CANDAU, 1997; NASCIMENTO, 2000; PIMENTA, 2002; GATTI, 2008, 2013; VEIGA, 2012) apresenta várias discussões sobre essa temática, enfatizando principalmente as políticas de formação docente do Ensino Comum e da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em relação aos documentos e leis que abordam a formação continuada de professores para a Educação Especial no Brasil, há os de caráter propositivos e normativos e, dentre eles estão: a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A LDBEN nº 9304/96, por exemplo, em seu Art. 67, inciso II determina que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação, garantindo, inclusive por meio dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, dentre outras questões, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para realizá-lo (BRASIL, 1996, online).

Esse mesmo documento também estabelece no Art. 87, parágrafo 3º⁶ de suas disposições transitórias, que o Distrito Federal, os Estados, Municípios, e, complementarmente a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996, online).

Já em relação à formação continuada, para atuar na ou com a educação especial, o inciso III do Art. 59 desta mesma lei, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes do PAEE “ professores com especialização adequada em nível médio ou

⁶“Caput” do parágrafo com redação dada pela Lei nº 11.330, de 25/07/2006.

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, online).

No ano de 2001, a Resolução nº 02/01 propôs em seu artigo 8º que os sistemas de ensino regular devessem “prever e prover na organização de suas classes comuns: I- professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]” (BRASIL, 2001).

No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001a) estabeleceu diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação, propondo em sua meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Esse mesmo documento ressalta a importância do “preparo” dos profissionais que atuam com os estudantes do PAEE, propondo que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais, sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001a, p.4).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva além de outras questões, propôs o seguinte direcionamento, em relação à formação continuada:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 13)

É notório que a legislação brasileira propõe mudanças, estabelece metas e diretrizes para a formação continuada de professores para atuar na e com a inclusão, porém, apesar do

avanço e do que recomendam as leis, há ainda muitas divergências entre o que é proposto pela legislação e o que os docentes, que atuam no ensino comum, asseguram sobre a formação continuada que visa garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes do ensino comum, como tornar realidade o que os docentes afirmam como necessidade urgente (SILVA; BOAS, 2012).

Além disso, há outros aspectos que devem ser considerados, pois é necessário que além da garantia de uma formação continuada adequada, sejam ofertadas condições de trabalho e de valorização para que os docentes tenham vontade de estar na sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009).

No entanto, o processo de formação continuada no contexto escolar é complexo e deve levar em consideração inúmeras variáveis, como: as condições precárias de trabalho, a desvalorização do trabalho docente, a falta de autonomia pedagógica, gestão autoritária, carga extensa de trabalho, burocracia do sistema educacional, salas de aula superlotadas, falta de conhecimento no atendimento à diversidade, falta de apoio do próprio sistema, entre outros.

Contudo, algumas características devem ser consideradas, quando o assunto é formação continuada de professores, como: clima de colaboração entre os docentes, respeito às diferentes formas de pensar e agir; participação dos docentes no planejamento da formação, na sua execução, avaliação, que suas concepções sejam consideradas; e que os docentes sintam-se apoiados pelos colegas e responsáveis externos, ao inserir novas formas de trabalho na sala de aula (IMBERNÓN, 2010).

O mesmo autor ressalta a importância em relação à prática da formação continuada, propondo que ela deve pautar-se naquilo que é de dentro para fora, isso quer dizer que a formação deve ter como objetivo analisar e atender às necessidades ou as situações-problemas do grupo de professores e, ainda, analisar criticamente os casos, pois podem ser um meio de desenvolvimento profissional e pessoal, além de diagnosticar durante o processo de formação, as situações consideradas problemáticas do grupo e isso deve ser feito com o objetivo de melhorar o desenvolvimento dessas situações, deve ser realizada mediante acordo inicial entre os participantes, precisam de tempo para se reunir, recursos financeiros para ter acesso a outros materiais, além de direção e orientação (IMBERNÓN, 2010).

Além disso, é necessário que a formação continuada possa romper com a perspectiva individualista (GARCIA, 1992; IMBERNÓN, 2010) e que supere as deficiências da formação inicial (SACRISTÁN, 1998; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2000; NÓVOA, 2008) por isso, é essencial que haja um rompimento com o pensamento tecnicista, que se perpetua

até os dias de hoje, para ter uma formação continuada com concepções pautadas na compreensão da realidade de seu momento histórico. Essa formação deve desenvolver nos profissionais em carreira uma consciência crítica que permita identificar as problemáticas da sociedade atual e, sobretudo, transformar as condições da educação e da sociedade como um todo.

Para que o docente possa ter ou desenvolver essa consciência crítica, considerada importante na docência, a reflexão ou a prática reflexiva⁷ é vista na literatura (ALARCÃO, 1998; NÓVOA, 1992, 2000; TARDIF, 2000; CONTRERAS, 2012; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2014) como o meio pelo qual se criam possibilidades de pensar sobre um trabalho coletivo que propicie atitudes reflexivas na escola. Não é somente refletir sobre a sua própria prática, mas assumir um papel importante como protagonista do processo, mudando seu modo de pensar e de fazer, compartilhando e aprendendo com o outro, num processo contínuo e transformador da prática docente.

O pensamento reflexivo baseado nas concepções de John Dewey (1859-1952) leva em consideração a unidade da teoria e da prática e a sua eficiência quando aplicada, dando início às concepções que subsidiam o pensamento reflexivo e a epistemologia da prática. Além disso, o pensamento reflexivo é o elemento que estimula o progresso das práticas docentes (DEWEY, 1979).

Ainda, sobre o pensamento reflexivo, Carneiro (2012) relata que o docente com pensamento reflexivo tem uma maneira muito específica de ver o ensino, sendo capaz de observar a própria prática, as circunstâncias em que ela ocorre, identificar situações diversas de ensino, de decidir por elas e ser responsável por suas ações. Ainda, é o profissional que precisa saber quem é e quais são as razões pelas quais está atuando, se conscientizando do seu papel na sociedade (ALARCÃO, 2005).

Para Schön (2000), a prática reflexiva organiza-se em um movimento chamado fenomenologia da prática, que faz com que a reflexão aja sobre a reflexão na ação da prática. Isso quer dizer que a atuação profissional não depende somente do pensamento racional técnico, mas da capacidade de reflexão e de resolução de problemas complexos que estão inseridos ou que fazem parte de um contexto real.

⁷ Sobre os termos reflexão ou reflexiva, Dewey (1979) utiliza a expressão “pensamento reflexivo”, Zeichner (1993, 1997) utiliza a expressão “ensino reflexivo” e Schön (2000) utiliza a expressão “prática reflexiva”. Os três termos são associados à investigação da prática docente.

Nesse sentido, é importante que as formações continuadas realizadas a partir da perspectiva reflexiva, viabilizem ações educativas que perpassem o cotidiano da sala de aula, pois os professores têm a responsabilidade de desempenhar junto a outras pessoas um papel ativo na elaboração do escopo de seu trabalho, comandando as reestruturações escolares (ZEICHNER, 2008).

Assim, para que o professor possa se apropriar-se da concepção de que precisa analisar a sua prática, refletir sobre ela e transformá-la, é fundamental que a formação continuada de professores não considere apenas sua prática pedagógica, mas sim o movimento intencional e dialógico entre o conhecimento científico e acadêmico e sua vivência prática e ideológica. Além disso, as teorias da educação têm um papel fundamental nos debates a respeito do processo de formação continuada, pois somente com a articulação da teoria com a prática docente, será possível vivenciar a reflexão crítica dessa prática.

Sobre isso, Pimenta (2005) ressalta que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. 24).

Além disso, o processo formativo deve possibilitar a compreensão de que a reflexão realizada de maneira individualizada e isolada não está de acordo com as exigências atuais da educação, assim como não estabelece um vínculo com as necessidades dos alunos e com a prática do trabalho com seus pares.

Ainda, é necessário que haja um alargamento do “practicum” para além do conjunto de técnicas e passos docentes, devendo ir além da sala de aula, por meio de vivências colaborativas, pois a prática aliada ao pressuposto da reflexão é vista como um meio de modificar a ação docente (ZEICHNER, 1993).

Por isso, o contexto da formação continuada na escola precisa ir além do treinamento ou capacitação, ultrapassando o entendimento que se tinha a respeito da educação permanente (PIMENTA, 2005), pois a única saída possível para a formação continuada é que se invista na construção de redes de trabalho coletivo (NÓVOA, 2010), onde seria possível trocar experiências e estudos entre os docentes embasando as práticas e ações formativas.

Complementando tais concepções, Jesus (2008) afirma que, o processo de formação continuada do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os

participantes do processo e que possa capacitar os professores para transformarem lógicas de ensino, tanto no ambiente escolar quanto na elaboração de políticas educacionais.

Por isso, conforme apontam Zeichner (1993); Nóvoa (2010) e; Jesus (2008) sobre a formação continuada realizada de maneira coletiva, acredita-se que a abordagem colaborativa está de acordo com a perspectiva inclusiva, pois os docentes do ensino comum e os da Educação Especial refletem juntos a respeito de suas práticas com o intuito de modificá-las, transformá-las ou reestruturá-las.

Sobre a formação continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, apontada por Nóvoa (2011) é importante ressaltar que, a prática reflexiva é um dos aspectos fundamentais do processo de formação continuada, cujo propósito é ressignificar a prática pedagógica docente, porém, constatou-se também que o professor sozinho não reflete acerca de sua prática e que para que isso ocorra é necessário que a formação continuada seja realizada coletivamente. Desse modo, o próximo capítulo tratará a respeito da formação continuada, a partir da abordagem colaborativa, que tem como um de seus preceitos refletir, conjuntamente, sobre a prática. Também será abordado o processo de formação continuada dos docentes, que atuam no Ensino Médio e como essa formação influencia o trabalho docente com os estudantes do PAEE.

4.2 A formação continuada dos professores do Ensino Médio e a Educação Inclusiva

Um dos focos relacionados aos debates sobre a formação continuada de professores é a necessidade de estabelecer a articulação entre a teoria e a prática, em seguida verificar a sua aplicabilidade e refletir sobre ela a fim de adequá-la, já que a formação inicial dos docentes, que atuam na educação básica, não tem dado subsídios a esses profissionais para atender a diversidade da atual conjuntura educacional.

Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), abordam em seu art. 16º, como a formação continuada de professores deve ser direcionada.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de

aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Apesar do que é estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015) quando se pensa na formação continuada de professores do Ensino Médio para atender os estudantes do PAEE na sala de aula comum, os debates ainda estão longe de chegar a um consenso. Primeiro porque além de toda a problemática relacionada à formação continuada de professores e da articulação com a Educação Especial, que é igual em todas as etapas da educação básica, o Ensino Médio apresenta algumas particularidades, principalmente em relação à sua dinâmica de trabalho, como o objetivo de conduzir o jovem à Universidade e ao mundo do trabalho.

Sobre esse primeiro ponto, a própria LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) aponta para esse caminho, quando estabelece em seu Art. 35º que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e tem como finalidade, consolidar e aprofundar os conhecimentos que foram adquiridos na etapa anterior, preparar o aluno para o trabalho e a cidadania, desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico, além de possibilitar o entendimento dos princípios científico-tecnológicos associando-os ao ensino de cada disciplina.

Em relação ao segundo ponto, porque com a jornada que na maioria das vezes é dupla ou tripla, aliada à falta de incentivos na carreira, intrinca o envolvimento dos docentes em qualquer atividade extra que vai além do que necessita realizar diariamente. Sobre esse segundo ponto, é necessário ressaltar que a extensa jornada de trabalho dedicada à docência, é um agravante quando se pensa na qualidade do trabalho já que, muitas vezes, esse docente atua em mais de uma escola e necessita lecionar em mais de um período, com salas de aula superlotadas e com quase nenhuma infraestrutura (COSTA, 2013).

Ainda, segundo Costa e Oliveira (2011), a grande quantidade de deveres e obrigações que os docentes têm resulta em sequelas ao corpo e, principalmente, à mente, desenvolvendo a autointensificação. Além disso, a precarização e a intensificação do trabalho docente, de acordo com Costa (2013), manifestam-se geralmente em quatro circunstâncias: formação ineficaz, infraestrutura inadequada, remuneração inapropriada e jornada de trabalho extensa.

Essas quatro circunstâncias, apontadas por Costa (2013) acerca da precarização do trabalho docente, complementam as ideias de Kuenzer (2014) a respeito da formação continuada de professores de Ensino Médio no país, em que se destacam, “a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das

políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino” (p. 667). Ainda, o resultado dos estudos dessa autora mostra que 53% dos docentes que trabalham no Ensino Médio não têm formação específica para atuar na disciplina que lecionam (KUENZER, 2014).

Esses dados demonstraram uma realidade preocupante, já que a falta de qualificação adequada acaba comprometendo uma das finalidades estabelecidas pela própria LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) que é a da consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos que foram adquiridos na etapa anterior, pois se o docente não possui a qualificação necessária para trabalhar com os conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento, pode influenciar significativamente na formação do aluno.

Apesar do crescimento do Ensino Médio, no Brasil durante os anos de 1990, e com o aumento considerável das matrículas desta etapa, por causa dos níveis de aprovação e conclusão do Ensino Fundamental (CORTI, 2016), os problemas oriundos daquela etapa da educação básica não eram vistos como urgentes, pois a preocupação das políticas educacionais estava centrada no acesso ao Ensino Fundamental.

No entanto, com a globalização que começou a ocorrer no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, houve a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Médio. De acordo com o Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI realizado na República Popular da China, em maio de 2001, é fundamental redefinir os objetivos e as funções desta etapa da educação no século XXI (UNESCO, 2003).

Foi durante esse período que se estabeleceu alguns direcionamentos para a Educação Inclusiva, visto que os estudantes do PAEE tinham direito a frequentar o Ensino Comum, conforme propôs a Constituição Federal de 1988 quando determinou em seu Art. 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Além disso, o movimento da educação inclusiva começou a ganhar força nessa época com a aprovação das políticas públicas de educação que reivindicavam o direito das pessoas com deficiência a terem acesso ao Ensino Comum.

Com a publicação de alguns documentos e legislações, alguns princípios e metas foram estabelecidos principalmente a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ao propor, em seu Art. 2º, que “os sistemas de ensino devessem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1).

Em 2008, com a aprovação da inclusão a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o número de matrículas de estudantes do PAEE aumentou, significativamente, no Ensino Comum, inclusive no nível médio, prova disso são os dados do Censo Escolar MEC/INEP de 2016 que apontam um número de 67.022 estudantes incluídos⁸ no Ensino Médio no Brasil, contra 23.272 de alunos matriculados no ano de 2010, sendo que desses, 6.504 estudantes com deficiência estavam matriculos somente no Estado do Paraná (MEC/INEP 2017).

Apesar de toda a movimentação favorável às políticas educacionais de inclusão, durante a década de 1990, Corti (2016) ressalta que a ampliação do acesso ao Ensino Médio não foi assistida por políticas públicas educacionais e ações governamentais que amparassem, com a devida qualidade, esta etapa da educação. Porém, apesar da falta de amparo ao Ensino Médio, os estudantes do PAEE começaram a chegar mais rapidamente a esta etapa, contudo, apesar do número crescente de jovens que começaram a chegar nesta etapa da Educação Básica, ainda há inúmeros fatores que contribuem para a desigualdade no número de alunos que finalizam o Ensino Fundamental II e iniciam o Ensino Médio e:

Entre os fatores que contribuem para essa desigualdade destaca-se a própria estrutura do Ensino Médio, que em muitas instituições ainda está associado a uma formação medida apenas pela produtividade intelectual ou profissional. Como consequência, falta espaço nos currículos para uma preocupação devida com a inclusão. Somam-se a isso os problemas já conhecidos de infraestrutura escolar voltada ao atendimento a esses alunos, comuns em todas as etapas da Educação Básica (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016, p.1005).

Além disso, o próprio Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI (UNESCO, 2003) revelou que não faz sentido transformar os alicerces da aprendizagem ou dos cursos, sem que se tenha uma mudança na formação docente.

Portanto, uma das questões centrais a respeito do processo educacional e inclusivo dos estudantes do PAEE, no Ensino Médio, está ligada diretamente à formação continuada de professores que atuam nessa etapa da Educação Básica, porém, realizar uma formação continuada por si só não garante que esses profissionais atuem de maneira significativa com

⁸ Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns do Ensino Médio regular (INEP, 2016).

esses alunos, além disso, há muitas formações continuadas que são organizadas para os docentes, todavia, não com eles ou por eles (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Assim, sabe-se que a educação inclusiva é um tema que não deve ser debatido afastado da realidade escolar, mas que, precisa ser refletido no chão da escola, principalmente pelas políticas de formação continuada e que as formações denominadas “continuadas” sejam contínuas de fato, e não apenas dentro de cada ano letivo, de maneira isolada, esporádica e fragmentada da realidade escolar, como ocorre no Estado do Paraná, mas que possam ser continuadas no ano subsequente e, que as escolas que fazem parte do sistema estadual partilhe das mesmas concepções no que se refere à Educação Especial, pautando nas problemáticas vivenciadas pelos docentes do Ensino Comum, em relação ao trabalho que é realizado com os estudantes do PAEE, para que haja uma mudança substancial no que é realizado em sala de aula.

Contudo, para atender a essa nova realidade de estudantes do PAEE que começam a chegar à última etapa da educação básica, o Ensino Médio, é fundamental que se pense na sistematização da formação continuada de docentes do Ensino Médio e que se estudem estratégias para superar os desafios vivenciados pelos docentes desta etapa de ensino, visto os inúmeros entraves no cotidiano escolar, os quais dificultam a efetivação do trabalho educacional inclusivo, dentre eles: a organização técnico-administrativa⁹, dos sistemas de ensino, o que dificulta as relações entre os profissionais, estimula o isolamento, incentiva a falta de articulação entre o Ensino Comum e a Educação Especial (dificultando as relações entre docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial; entre gestores e docentes, coordenadores e gestores, coordenadores e docentes, docentes e estudantes, docentes e família) fragmentando dessa forma, escola e educação.

Além dos desafios enfrentados pelos docentes no dia a dia, o que podem inviabilizar as práticas inclusivas, é necessário mencionar que os docentes que atuam em áreas distintas, na Educação Básica, perpassam por caminhos parecidos no que diz respeito à formação inicial e o que os difere, é apenas a etapa da educação em que irão atuar, afinal cada uma delas apresenta suas peculiaridades e particularidades. Esses aspectos, também estão relacionados à formação continuada, desde os docentes da Educação Infantil até os do Ensino Médio, pois é

⁹ O termo técnico-administrativa será utilizado neste trabalho para fazer a relação com as políticas internas do sistema de ensino. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) as ações de natureza técnico-administrativa englobam dentre outras questões: a legislação escolar, as normas administrativas da escola, a direção e administração como um todo.

durante esse processo, que poderão relacionar e redimensionar a sua prática pedagógica com a realidade na qual está inserido.

Pelo fato de os docentes de todas as etapas da educação básica vivenciarem problemáticas muito próximas relativas à formação inicial e continuada, deduz-se que é possível utilizar a abordagem colaborativa para a formação continuada de docentes do Ensino Médio, visto que tem se mostrado eficaz nas etapas anteriores da Educação Básica.

A abordagem colaborativa (CAPELLINI, 2004; CAPELLINI; MENDES, 2007; ROLDÃO, 2007; DAMIANI, 2008; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; PINTO; LEITE, 2014) é um modelo de formação continuada que tem sido pouco utilizado nas escolas brasileiras, porém é uma possibilidade eficiente à educação, cuja função é a de que docentes do Ensino Comum, em conjunto com os da Educação Especial, reflitam a respeito das problemáticas em comum, a fim de atingirem um objetivo coletivo, por isso, essa temática será abordada no capítulo a seguir.

5. O TRABALHO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Já é conhecido o discurso de que a Educação Especial necessita de profissionais preparados para atuar na e com a diversidade, que compreendam as peculiaridades individuais, que valorizem as potencialidades de cada aluno e favoreçam, dessa maneira, a aprendizagem de todos.

A legislação tem apontado, em vários momentos para a importância do trabalho em conjunto. A própria Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) dispôs sobre o trabalho em conjunto, entre Educação Especial e Ensino Comum, porém, essa perspectiva só ganhou força após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelecendo que a Educação Especial, dentre outras atribuições, deve, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Além da legislação, a qual já aponta há algum tempo a necessidade de os docentes trabalharem em conjunto, a literatura reforça a necessidade da colaboração entre o Ensino Comum e a Educação Especial, por isso, a abordagem pautada na colaboração, tem sido

utilizada nas pesquisas que envolvem a Educação e a Educação Especial, como uma proposta eficaz de trabalho em conjunto entre os professores do Ensino Comum e os da Educação Especial.

No entanto, para que essa proposta seja efetivada é necessário que haja reciprocidade entre os participantes do processo, pois a intencionalidade do trabalho em “conjunto” está diretamente ligada à organização de um espaço que contribua para a reflexão das problemáticas comuns, a fim de encontrar caminhos que não seriam possíveis individualmente, impulsionando desse modo à prática de uma nova cultura de planejamento, de intervenção, de execução e de avaliação do trabalho colaborativo (RABELO, 2012).

Para Mendes; Almeida; Toyoda (2011), os docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial compartilham na realização do trabalho colaborativo a responsabilidade de planejar, implementar e avaliar o que foi produzido com o aluno, incluindo e viabilizando o prosseguimento dos estudos no Ensino Comum. Para Degasné (2007), o trabalho colaborativo visa realizar um trabalho planejado, cujo objetivo é o êxito dos estudantes, em uma dinâmica onde todos os participantes tem sua importância.

Ainda, o trabalho colaborativo proporciona a parceria entre os docentes do Ensino Comum e os da Educação Especial para que juntos possam planejar, refletir, potencializar as relações interpessoais e a analisar criticamente a sua prática docente (NONO; MIZUKAMI, 2001; MENDES, 2004).

Complementando tais concepções, o trabalho colaborativo possibilita que as ações do docente do Ensino Comum, ao serem relacionadas aos da Educação Especial facilitem a troca de experiências e a resolução de problemas relacionados à aprendizagem ou ao comportamento e tem sido consideradas mais uma possibilidade de serviço de apoio à inclusão dos estudantes do público-alvo da Educação Especial no sistema de Ensino Comum (CAPELLINI, 2004), além disso, correlacionar as ações e as estratégias didático-pedagógicas entre o Ensino Comum e a Educação Especial é fundamental para desenvolver práticas educacionais colaborativas (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; ROLDÃO, 2007; DAMIANI, 2008, MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Ao pensar sobre a articulação da formação continuada ao processo de inclusão escolar dos estudantes do PAEE, Nogueira (2012, p. 141) relata que o trabalho colaborativo como estratégia de formação, visa ao trabalho em equipe, porém de maneira mais integradora. Para essa autora, trabalhar colaborativamente exige que:

Todos os membros da equipe estejam simultaneamente implicados e comprometidos com o sucesso do projeto em que estão envolvidos. As finalidades são comuns a todos os elementos e há uma constante avaliação do processo, podendo, através do feedback recebido, voltar-se atrás e reestruturar o desenvolvimento desse mesmo processo. A responsabilidade é coletiva e interativa, na medida em que todos os elementos da equipa assumem o compromisso de participar e de conduzir todo o processo de modo a atingir as metas estabelecidas, à partida, através da negociação e da reflexão conjunta.

Para Martins (2012), o trabalho coletivo possibilita que os processos de formação resultem em práticas diversificadas e transformadoras no cotidiano da escola. Desse modo, ressalta-se a importância da instituição escolar ser o *locus* da formação, pois é considerado um espaço que possibilita, por meio da formação continuada em conjunto a mudança nas práticas didático-pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, proporcionando ao professor a investigação de seus próprios saberes-fazeres (JESUS; EFFGEN, 2012).

A respeito do propósito do trabalho colaborativo, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), além da atuação em parceria entre o professor do Ensino Comum e o da Educação Especial, que pressupõe dividir a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes, colabora e direciona o processo de dialógico e criativo, de modo que, cada participante se responsabiliza por sua aprendizagem e coparticipa do desenvolvimento da equipe (ALMEIDA, 2005).

Em se tratando do planejamento é importante pontuar que, para que o trabalho colaborativo seja realizado com eficiência, deve-se levar em consideração a real conjectura do planejamento em conjunto, que é o diálogo, a negociação e o respeito mútuo (CAPELLINI, 2004) e deve seguir três passos: 1) o que se quer alcançar; 2) a que distância se está do que se quer alcançar e, 3) o que se faz para que esta distância diminua (GANDIN, 2000). Porém, o planejamento do trabalho colaborativo não se restringe unicamente a reunir um grupo de pessoas em frente a um propósito coletivo a ser desenvolvido, uma vez que o diálogo, as trocas experienciais dos participantes, em relação a uma determinada problemática, e o direcionamento das ações a serem compartilhadas em comum levam os participantes a refletirem a respeito dos interesses comuns (FULLAN; HARGREAVES, 2001; FRIEND, 2008).

Para que o trabalho colaborativo seja efetivado na escola, além de considerar a conjectura do planejamento em conjunto, apontado por Capellini (2004) e dos passos que

devem ser seguidos, propostos por Gandin (2000), há algumas condições fundamentais para sua realização, que são elencadas por Friend e Cook (1990), dentre elas estão: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos, e; f) voluntarismo.

Partindo dos pressupostos apresentados, o Trabalho Colaborativo não tem como intuito apenas reunir um grupo de profissionais diante de uma problemática, mas solicitar a colaboração para encontrarem meios de resolvê-la. Por isso, para que o trabalho colaborativo seja realizado, ele requer:

compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2004, p. 89).

Por isso, a prática docente envolvendo o trabalho colaborativo só poderá ser efetivada se os profissionais envolvidos nesse processo se despirem do paradigma do trabalho docente isolado, pois o individualismo e a competitividade “são prejudiciais às culturas de colaboração, podem ocasionar a interpretação de que a abordagem colaborativa pressupõe a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades” (PINTO; LEITE, 2014, p. 147).

Desse modo, o trabalho colaborativo, pressupõe um trabalho integrado e contínuo, elaborado em parceria, com o intuito de atingir resultados mais significativos, sugerido pelo dinamismo entre saberes específicos e processos mentais em colaboração (ROLDÃO, 2007).

Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes tem como potencialidade, enriquecer o modo de pensarem, agirem e de resolverem as problemáticas, além de gerar condições de obterem êxito na árdua tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008).

Porém, além das concepções supracitadas acerca do trabalho colaborativo, Gately; Gately (2001) definem três estágios como meios de interação e colaboração entre os docentes, considerados fundamentais, são eles:

- Estágio inicial: nesse estágio os docentes conversam de maneira superficial, estabelecendo limites e buscando relacionar-se profissionalmente, porém, o diálogo é formal e sem frequência, correndo o risco de estagnarem nesse estágio.
- Estágio de comprometimento: o diálogo entre os docentes torna-se mais frequente, aberto e com interação, possibilitando a construção de uma confiança mútua, quesito fundamental para a efetivação da colaboração.

- Estágio colaborativo: os docentes dialogam e têm uma interação aberta e constante, em que a comunicação, a disposição e o alto grau de conforto são vivenciados pelos docentes ao trabalharem juntos, complementando seus trabalhos.

Levando em consideração os pressupostos apresentados, é importante ressaltar neste momento que as concepções utilizadas nesta pesquisa, a respeito do trabalho colaborativo, embasaram-se em estudos relacionados às primeiras etapas da Educação Básica, porém, a realidade relacionada à articulação desta abordagem, entre o Ensino Médio e a Educação Especial, é um pouco diferente, visto o enfoque e a perspectiva desta etapa da educação básica, necessitando de uma reorganização, para ser incorporada nesse novo universo educacional.

5.1 Possibilidades do Trabalho Colaborativo na Educação

O processo de inclusão escolar ainda continua sendo um grande desafio nos dias atuais e um deles está relacionado ao trabalho docente, pois atuar de maneira individualizada e isolada tem mostrado que não auxilia na reflexão sobre a prática, sendo fundamental partilhar e discutir as problemáticas individuais e coletivas de maneira conjunta e a abordagem colaborativa tem sido uma das propostas mais promissoras na área da educação, por possibilitar que o trabalho entre os docentes promova além do aperfeiçoamento profissional, mudanças técnico-administrativas, educacionais e curriculares.

Para Fullan; Hargreaves (2001) a colaboração auxilia o docente a diminuir o sentimento de impotência que sente inúmeras vezes. Para esses autores, desse modo, só aumenta a possibilidade de êxito, além disso, partilhar ideias e experiências pode ser o caminho para sair do isolamento.

A colaboração é considerada uma importante possibilidade na educação, pois de acordo com Boavida; Ponte (2002) viabiliza:

I) A reunião de várias pessoas empenhadas em objetivos comuns, concentrando assim uma quantidade maior de energia consolidando, dessa maneira, a forma de agir.

II) A reunião de várias pessoas que partilham suas experiências, competências e perspectivas diversificadas favorecendo, desse modo, a conclusão de uma determinada tarefa, promovendo assim inovações e mudanças.

III) A reunião de várias pessoas que poderão interagir, dialogar e refletir em conjunto, criando por meio da cooperação possibilidades de aprendizagem mútuas, indo além,

pois desenvolveram melhores condições para encarar as incertezas e as dificuldades que surgirem.

Hargreaves (1998) salienta algumas vantagens da colaboração docente, apresentando alguns princípios, como o *apoio moral*, que auxilia a ultrapassar fracassos, *a eficiência acrescida*, que permite o rompimento de redundâncias no trabalho em conjunto, *a eficácia melhorada*, a partilha de ideias, experiências e responsabilidades, o que leva o docente a ser mais eficiente, *a sobrecarga de trabalho reduzida*, partilha de ideias e de circunstâncias reduzindo o excesso de trabalho e aumentando a criatividade; *a certeza situada*, o trabalho em conjunto reduz a insegurança, *a capacidade de reflexão acrescida* possibilita a reflexão e promove o diálogo sobre as próprias práticas curriculares, melhorando-as, as *oportunidades de aprendizagem* proporcionam aos docentes o aprendizado mútuo, e ao *aperfeiçoamento contínuo*, a colaboração incentiva os docentes a encararem a mudança como um processo de aprimoramento constante em que poderão encontrar respostas aos problemas diagnosticados.

Para Roldão (2007) o trabalho colaborativo tem como finalidade nortear tarefas relacionadas ao ensino, além de sistematizar os procedimentos dentro daquela equipe, os quais possibilitem:

- I) Atingir com maior rapidez as aprendizagens que se pretende;
- II) Despertar o mais rápido possível as distintas potencialidades de todos os docentes, garantindo que as atividades produtivas não se restrinjam a um pequeno grupo;
- III) Alargar o conhecimento construído individualmente a partir da inserção de elementos que foram adquiridos na interação com outros.

Hargreaves (1998) e Day (2001) ressaltam que em longo prazo, o desenvolvimento profissional é uma das vantagens do trabalho colaborativo. Ainda pontuam que o trabalho em conjunto quando ultrapassa o que foi proposto inicialmente, viabiliza o aperfeiçoamento profissional individualizado, pois auxilia a transpor fracassos; aumenta a confiança para inovar e mudar; possibilita aprender de maneira recíproca; consegue partilhar a partir de outras perspectivas; consolida a independência e a autonomia; amplia a capacidade de refletir; aumenta a capacidade de arriscar.

Nesse sentido, é possível considerar que uma das vantagens de desenvolver o trabalho colaborativo na escola é proporcionar ao docente, momentos em que possa aprender uns com os outros a encontrar novos caminhos de atuação frente às mudanças educacionais deste novo século, onde a diversidade de estudantes do PAEE tem sido uma das grandes preocupações, principalmente dos docentes do Ensino Médio.

5.2 Desafios do Trabalho Colaborativo na Educação

O trabalho colaborativo é visto como uma possibilidade eficaz no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas entre o docente do Ensino Comum e o da Educação Especial, porém, se o trabalho colaborativo é considerado eficiente para a inclusão escolar, porque incorporá-lo na escola é uma tarefa tão difícil?

Alguns entraves prejudicam a efetivação do trabalho colaborativo na escola, como a falta de consonância entre as políticas educacionais e inclusivas; a gestão escolar e a coordenação pedagógica do Ensino Comum e da Educação Especial; a coordenação pedagógica do Ensino Comum e a da Educação Especial; a coordenação(ões) e os docentes e os docentes e os estudantes do PAEE.

Além dos entraves apontados, outras questões prejudicam a prática da cultura colaborativa dentro da escola, e o trabalho diário do professor é uma delas, pois os docentes geralmente se encontram na escola de maneira superficial e segmentada, como na entrada – antes de iniciar as aulas, na sala dos professores, nas atividades que são comuns por disciplinas específicas, na Hora-Atividade - HA¹⁰, nas semanas pedagógicas e formações continuadas¹¹, nos planejamentos e replanejamentos ou nos conselhos de classe não tendo um horário em comum para o planejamento de ações inclusivas.

A ausência de tempo associada à incompatibilidade de horários dos docentes é um dos desafios mais preocupantes no desenvolvimento da cultura colaborativa na escola (THURLER, 1994; LEITHWOOD et al. 2000; PEREIRA; COSTA; NETO-MENDES, 2004; HERNÁNDEZ, 2007; ABELHA; MACHADO; COSTA-LOBO, 2014).

O planejamento e a reflexão sobre novas ações só é exercitado e praticado quando há tempo para fazê-los, além disso, o tempo é necessário para que se possa analisar, compreender e avaliar (GOODLAD, 1984). Ainda, o tempo é primordial para que se possam desenvolver essas práticas em conjunto com seus pares (HARGREAVES et al, 2002).

Para Hargreaves (1994) e Hargreaves et al (2002), disponibilizar tempo durante o horário de trabalho do docente para que trabalhem em conjunto fora da sala de aula não é um desperdício, mas fundamental para melhorar e aprimorar o ensino em um mundo que está

¹⁰ De acordo com o plano de carreira docente do Estado do Paraná, eles têm direito a 1/3 de sua carga horária para realizarem seus planejamentos semanais, corrigirem provas, desenvolverem atividades e atenderem os alunos.

¹¹ Lembrando que no caso do Estado do Paraná, as semanas pedagógicas e os dias específicos de formações continuadas já são pré-programados pela SEED/PR., com temáticas específicas.

permanentemente se transformando. Sendo assim, se não for possível trabalhar desse modo, é muito provável que a eficácia do trabalho docente, a ser realizado com suas turmas, seja comprometida.

No entanto, Roldão (2007, p. 28) pontua que:

Trabalhar colaborativamente vai ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve professores, socializados desde o início no trabalho individual [...]. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.

Complementando as ideias pontuadas sobre as dificuldades para desenvolver o trabalho na escola, Thurler (1994) também já apontava para alguns fatores que se perpetuam até os dias atuais, como:

I) A socialização profissional que favorece o isolamento, se referindo às poucas oportunidades que os docentes possuem durante a formação inicial e continuada para desenvolver competências que favoreçam o trabalho colaborativo;

II) Organização e gestão escolares muito centralizadoras, se referindo ao estímulo de ações individuais ao invés das coletivas;

III) Ausência de estruturas que facilitam a colaboração, se referindo à questão do horário de trabalho docente e a maneira como ele é dividido, já que as ações conjuntas acabam ficando de lado e dependente do voluntarismo de cada professor;

IV) Trabalho pedagógico em equipe visto como difícil e até mesmo impossível, se referindo à co-docência como uma ação difícil de ser realizada;

V) o incentivo da cultura colaborativa docente geralmente não é vista como prioridade pelas equipes gestoras da escola, se referindo às atribuições burocráticas e administrativas como as mais favorecidas e;

VI) a segmentação dos horários dos docentes na escola, se referindo à falta de articulação do horário dos professores, o que dificulta a colaboração entre eles.

Para Boavida; Ponte (2002), muitos são os desafios no desenvolvimento da colaboração. Pontua alguns fatores que tornam esta abordagem vulnerável, são eles:

I) Imprevisibilidade, referindo-se ao (re)ajuste do trabalho durante o processo colaborativo, já que ele não pode ser planejado de maneira precisa;

II) Saber gerir a diferença, referindo-se aos objetivos comuns e individuais dos participantes durante o desenvolvimento do trabalho colaborativo e que apesar dessas

diferenças é fundamental que o processo colaborativo institua uma cultura que seja devidamente instaurada;

III) Saber gerir os custos e os benefícios, referindo-se aos custos para que não sejam maiores que seus benefícios;

IV) Estar atento em relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo, referindo-se ao pensamento controlado pelo grupo para não favorecer a individualidade e a criatividade de cada um dos envolvidos.

Nesse sentido, a proposta do Trabalho Colaborativo precisa estar pautada não somente na articulação de práticas ou nas concepções de novas propostas didático-pedagógicas, mas na mudança da política interna de cada escola para favorecer e possibilitar que esse trabalho seja realizado a partir de novas condições da atividade docente.

Por isso, de acordo com a literatura, há muitos impedimentos para realizar um trabalho colaborativo mais compacto e estruturado, pois esses impedimentos geralmente estão relacionados aos aspectos de ordem organizacional, técnica, administrativa e, falta de formação específica dos docentes para realizarem este tipo de trabalho (ABELHA; MACHADO; COSTA-LOBO, 2014).

Incorporar o trabalho colaborativo na formação continuada dentro de toda dinâmica educacional é por vezes trabalhoso, conflituoso e incerto, dificultando seu desenvolvimento, pois a mudança não deve ser apenas do docente, mas de todo o sistema interno da escola, já que há um distanciamento entre aquilo que as políticas públicas educacionais e educacionais inclusivas propõem, e o que a escola prorroga enquanto ação educacional e inclusiva, ficando sobre sua responsabilidade encontrar caminhos que driblem a distância entre o que é estabelecido por lei e as ações educativas da escola.

Além disso, a literatura aponta poucos dados relacionados aos desafios e possibilidades de implementação dessa abordagem na formação continuada de docentes que atuam no Ensino Médio do Sistema Público, sugerindo maior profundidade de estudos sobre a temática e, por isso, este aspecto será tratado a seguir.

5.3 Breve revisão da literatura sobre Formação Continuada, Trabalho Colaborativo, Ensino Médio e Educação Especial

Com o objetivo de demonstrar de que maneira as pesquisas brasileiras estão abordando o trabalho colaborativo entre o docente do Ensino Médio e o da Educação Especial

na escola, buscou-se em produções científicas como as dissertações e teses do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), pesquisar termos que sintetizassem a essência desta pesquisa.

O Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia criou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a administra. A BDTD faz parte dos sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A função da Biblioteca Digital é incentivar o registro e a publicação de teses e dissertações em sua plataforma e divulgá-las no exterior, de modo a evidenciar a produção científica nacional.

Portanto, tal escolha se concentrou no fato de que esse sistema de informação contempla pesquisas oriundas de todo país, ampliando a perspectiva do que está sendo estudado a respeito desta temática em todo Brasil, além disso, contempla diversas áreas de conhecimento, evidenciando os estudos científicos de diversas áreas.

Para a seleção das pesquisas, utilizou-se como critério, selecionar aqueles cujos títulos relacionavam-se de maneira direta ou indireta com o trabalho colaborativo realizado por meio de formação continuada e parceria entre o docente do Ensino Médio e o da Educação Especial, realizando ações em conjunto a favor dos estudantes do PAEE. Nos casos em que o título não deixou explícito tal critério, utilizou-se como segundo critério para a seleção, a leitura do resumo. O recurso utilizado na pesquisa foi a Truncagem de Sinais (+), associada aos descritores selecionados.

Por meio deste banco de dados, as pesquisas foram sendo selecionadas a partir dos títulos que se assemelhavam à proposta desta pesquisa: Desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público. A busca iniciou com o descritor: Formação + docentes do Ensino Médio + Trabalho Colaborativo, não obtendo nenhum resultado. Em seguida utilizou-se: Formação Continuada + professor do Ensino Médio + Trabalho Colaborativo, não obtendo nenhum resultado.

Como terceiro descritor utilizou-se: Formação Continuada Colaborativa + professor do Ensino Médio + Educação Especial e, das 386 pesquisas que resultaram, apenas uma delas versava sobre o descritor inserido na busca, por isso, utilizou-se um descritor menor com o intuito de identificar novos resultados, portanto, o quarto descritor utilizado foi: Colaboração + Ensino Médio + Educação Especial, surgindo 301 pesquisas; destas, apenas uma delas versava a respeito do descritor, que, coincidentemente, era a mesma identificada no resultado

anterior. Finalmente, o último descritor foi: Formação continuada + Colaboração + Ensino Médio, o qual apresentou 325 resultados, dos quais nenhum versava sobre este descritor.

Das 386 pesquisas que versavam sobre *Formação continuada colaborativa entre o professor do Ensino Médio e o da Educação Especial*, uma delas apresentou em seu resumo semelhança em relação à proposta de formação continuada com docentes do Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo.

A pesquisa selecionada foi a dissertação de mestrado de MELO (2013) que teve como objetivo promover ações colaborativas, entre uma professora de Química e uma professora de Educação Especial, de uma escola que atendia estudantes com deficiência visual, no interior do Estado de São Paulo, visando à inclusão escolar e o ensino-aprendizagem em Química.

A pesquisa de campo foi realizada no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Os sujeitos da pesquisa foram: uma professora de Química, uma professora de Educação Especial e quatro alunos com deficiência visual. Foi utilizado como método a pesquisa-ação colaborativo-crítica, cujo objetivo foi o de contribuir com a formação continuada docente em serviço e teve como foco possíveis reflexões que emergiam no processo de repensar suas práticas pedagógicas.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para conhecer a trajetória profissional da docente de Química e da Educação Especial, além de conhecer a trajetória escolar dos estudantes com deficiência visual.

Foram realizadas reuniões coordenadas com a docente de Química e de Educação Especial, com o intuito de promover ações colaborativas no ambiente escolar e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Química aos alunos com deficiência visual.

Foram necessárias observações das aulas para conhecer as possibilidades e tensões na realização da intervenção, com práticas pedagógicas inclusivas para os alunos com deficiência visual e intervenção na sala de aula para que a docente pudesse colocar em prática as práticas pedagógicas propostas nas reuniões.

Os resultados mostraram a preocupação da professora de Química para com seus alunos, deficientes visuais, pois ela nunca havia lecionado para este público. A parceria entre essas docentes foi positiva, pois realizaram juntas a adaptação de materiais para a intervenção em sala de aula, resultando em melhores notas dos alunos DV nas avaliações.

No entanto, após os resultados indicarem a existência de poucos estudos relacionados à temática estudada nesta pesquisa, ampliaram-se as buscas no Portal de Periódicos Capes/MEC, cuja base de dados contempla pesquisas de diversas áreas do conhecimento, por isso, utilizaram-se os mesmos descritores com o objetivo de identificar se havia discrepâncias em relação aos resultados apresentados pela BDTD.

Desse modo, o primeiro descritor utilizado foi: Formação Continuada em serviço + docentes do Ensino Médio + Trabalho Colaborativo, obtendo 19 resultados, dos quais nenhum versava sobre o descritor.

O segundo descritor utilizado foi: Formação Continuada + professor do Ensino Médio + Trabalho Colaborativo, obtendo-se 64 resultados, dos quais nenhum versava sobre o descritor.

O terceiro descritor utilizado na pesquisa foi: Formação Continuada Colaborativa + professor do Ensino Médio + Educação Especial, o qual apresentou 28 resultados, sendo que nenhum versava sobre o descritor.

O quarto descritor utilizado foi: Colaboração + Ensino Médio + Educação Especial, que apresentou 283 resultados, sem que nenhum versasse sobre este descritor. Finalmente utilizou-se como descritor: Formação Continuada + Colaboração + Ensino Médio, com 146 resultados e nenhum trabalho sobre este descritor.

Nesse sentido, identificou-se a necessidade de estudos que versem sobre a temática abordada, principalmente pelo fato da formação continuada, por meio do trabalho colaborativo ter se mostrado uma abordagem eficiente para atuação do docente do Ensino Comum, e por favorecer o processo educacional e inclusivo de estudantes do público-alvo da Educação Especial.

A partir da análise e breve revisão da literatura e das reflexões realizadas, foi identificada a necessidade de se estudar uma Formação Continuada, com docentes do Ensino Médio, por meio do Trabalho Colaborativo no Sistema Público de Ensino, para apresentar os desafios e as possibilidades vivenciadas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, a partir das questões apresentadas neste capítulo, a seguir será exibida a descrição de todo o processo metodológico da pesquisa, evidenciando cada uma das etapas desenvolvidas.

6 MÉTODO

A pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) fundamentada na pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

6.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio, de uma cidade do interior do noroeste do Paraná¹².

A escola *lócus* da pesquisa é uma das 33 escolas, dos 25 municípios atendidos pelo Núcleo Regional de Educação (NRE). De acordo com o IBGE (2017) esse município tinha, em 2016, uma população de aproximadamente 397.437 pessoas e, de acordo com a Secretaria da Educação do Paraná (2017), 28.632 estudantes matriculados na Rede Estadual e uma população de 151 estudantes do Ensino Médio matriculados na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) (INEP, 2017).

Por isso, os critérios para a seleção da escola participante foram:

- 1) Ser uma escola estadual com a modalidade de Ensino Médio;
- 2) Ter estudantes do PAEE atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais;
- 3) Ter a aprovação dos gestores da escola para que os docentes pudessem participar da pesquisa.

A escola selecionada para a pesquisa possuía, em 2016, um total de 331 estudantes matriculados no Ensino Médio e desses, 18 eram do PAEE, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Distribuição dos estudantes do PAEE da escola – Ensino Médio

Modalidade	Período	Ano/Série	Número de Estudantes	Diagnóstico	Idade
Público-alvo da Educação Especial	Tarde	1º ano – E. M	06	TDAH, DI, TFE	15, 16 e 17 anos
		2º ano – E. M.	10	TDAH, DI, TFE, DF, DM	16, 17 e 18 anos
		3º ano – E. M.	02	TDAH, TFE	16, 17, 18 anos

Fonte: Elaboração própria.

¹² O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília e aprovado com o Protocolo nº 50417015.6.0000.5406.

Os estudantes com Transtorno Funcional Específico¹³ fazem parte do público-alvo da Educação Especial no estado do Paraná, atendendo a Deliberação nº 2/2016, que estabelece o atendimento a esses estudantes em seu § 2º do Art. 3º (PARANÁ, 2016).

Ainda, sobre o contexto da pesquisa, é importante relatar que sofreu alguns percalços ao longo da coleta de dados, com a paralisação docente do dia 30 de agosto de 2016, em que parte dos docentes da escola *lócus* da pesquisa aderiu ao movimento. O objetivo da paralisação, que foi realizada em inúmeras cidades do estado, foi relembrar os 25 anos da repressão feita ao protesto dos professores, em 1988, e retomar pauta de reivindicações da categoria, como a valorização profissional e o respeito aos direitos já garantidos.

No dia 17 de outubro de 2016 iniciou-se uma greve geral, que perdurou até o dia 07 de novembro de 2016. As reivindicações desta greve, de acordo com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Londrina (2016, online), foram retiradas:

Das emendas da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), contidas na Mensagem 043/2016 que alteram o pagamento da data-base, pagamento das dívidas com os educadores (promoção e progressão, equiparação do salário dos funcionários e funcionárias agente I ao mínimo regional e reajuste de vale transporte para os educadores e educadoras PSS); a retirada da falta do dia 29 de abril; a manutenção do PDE e das licenças especiais e, no âmbito nacional, contra a MP do Ensino Médio, a PEC 241, o PLS 54 (antigo PL 257) e contra a reforma da previdência.

No mesmo período, os estudantes do Estado do Paraná ocuparam as escolas como meio de protestar contra a medida provisória 746, que estabeleceu uma reforma no Ensino Médio do país.

No dia 19 de outubro de 2016, em torno de 31% das Escolas do estado foram ocupadas e esse percentual equivaliu a 750 instituições (G1– PARANÁ, 2017). Somente na cidade *lócus* da pesquisa, 12 escolas foram ocupadas, e a escola participante desta pesquisa foi uma delas, ocupada a partir do dia 13 de outubro de 2016, no período da tarde, até o dia 07 de novembro, no período da manhã, dificultando a continuidade da formação, bem como a coleta de dados.

A seguir, está descrito o processo de seleção dos participantes da pesquisa.

¹³ De acordo com o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, são estudantes do público-alvo da educação especial aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, porém, a Deliberação nº 2/2016, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, estabelece que o Transtorno Funcional Específico – TFE, faz parte do público-alvo da Educação Especial.

6.2 Seleção dos participantes

Para atender ao objetivo da pesquisa foram adotados como critério de seleção dos participantes:

- 1) Ministrar aulas para estudantes do Público-alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Médio;
- 2) Possuir disponibilidade de horário fora do horário de aula ou durante o período de aula;
- 3) Aceitar participar da pesquisa de maneira voluntária.

Desse modo, a entrevista inicial foi realizada com 11 docentes que atuavam no Ensino Médio e uma docente que atuava como PAEE. Não foi possível realizar a entrevista com a docente que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais, porém, apenas parte desses docentes participou efetivamente da formação continuada colaborativa.

Desses, participaram cinco docentes do Ensino Médio, que atuavam em suas respectivas áreas de formação, uma docente do PAEE, e uma do Processo Seletivo Simplificado (PSS)¹⁴, pedagogas e a coordenadora da Educação Especial, professora de geografia e funcionária da Universidade do município com desvio de função, prestando serviço na escola selecionada. Lembrando que todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

Dos sete docentes participantes da pesquisa, dois tinham entre 20 e 30 anos; dois entre 31 e 40; dois entre 41 e 50; um entre 50 e 60. Ainda, sete deles eram do Quadro Próprio do Magistério (QPM)¹⁵ do Estado do Paraná e um do PSS.

Os docentes do Ensino Médio, participantes da pesquisa foram mencionados como P1, P3, P5, P7 e P9, a professora de Apoio Educação Especializado como PA, a Coordenadora Pedagógica de Educação Especial como CPEE e a professora da Sala de

¹⁴ O Processo Seletivo Simplificado tem como objetivo selecionar profissionais para atuarem nas instituições da rede pública estadual de ensino e da rede conveniada, para atender a demanda, exclusivamente em período temporário, suprimindo as aulas ou funções do território estadual, atendendo ao Contrato em Regime Especial estabelecido pela SEED do Paraná.

¹⁵ De acordo o inciso 1º, do art. 7º da Lei 103 de 24 de março de 2004, que institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, QPM é o profissional titular em exercício do cargo de provimento efetivo de Professor, vinculado à área de conhecimento para a qual tenha prestado concurso público (SEED-PR, 2004).

Recursos Multifuncionais como PSRM1. No Quadro a seguir, constam as informações individuais dos participantes.

Quadro 2 - Docentes da sala de aula comum participantes da pesquisa.

Participante	Sexo	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Experiência no Ensino Comum	Cursos na área da Educação Especial	Vínculo Empregatício
P1	M.	41-50	Filosofia	Teoria do Conhecimento	4 anos	Não	QPM
P3	F.	31-40	História	História Econômica	16 anos	Não	QPM
P5	F.	41-50	Letras	Literatura e Ensino e Mestrado em Letras	19 anos	Não	QPM
P7	M.	20-30	Física	-----	5 anos e meio	Não	QPM
P9	F.	20-30	Biologia	Educação do Campo e Mestrado em Ensino de Ciências e Cursando Doutorado	7 anos	Não	QPM
CPEE	F.	41-50	Geografia	Didática e Mestrado em Geografia	25 anos	Sim	Técnica em Assuntos universitários -
PSRM ¹⁶	---	----	----	----	----	---	---
PSRM1 ¹⁷	F.	31-40	Pedagogia	Pós graduação em Educação Especial, Educação Especial, Altas Habilidades e Superdotação e Atendimento Educacional Especializado	3 anos	Sim	PSS
PA	F.	51-60	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	31 anos	Sim	QPM

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à seleção dos estudantes que foram integrados na pesquisa, os próprios docentes utilizaram como critério: 1) selecionar os alunos do ano em que lecionavam, e; 2) que apresentavam maior comprometimento em relação ao desempenho no processo

¹⁶ A docente da Sala de Recursos aceitou participar da pesquisa, porém foi afastada das atividades escolares por motivos de saúde logo no início da coleta de dados impedindo a realização da entrevista inicial.

¹⁷ A docente PSS que substituiu a da SRM iniciou a participação na formação após seu início, e por não ser professora da própria escola, por não conhecer sua realidade e a dos alunos a pesquisadora optou por não realizar a entrevista inicial com a mesma, já que as questões eram direcionadas para aqueles docentes.

avaliativo. Foi utilizada a sigla A para aluno e os numerais de 1 a 5 para identificar cada um deles, conforme segue:

Quadro 3 - Caracterização dos Alunos alvo da Formação Continuada Colaborativa.

Aluno	Idade	Indicativo
A1	15	Transtorno Global Do Desenvolvimento – Síndrome de Asperger e Transtorno Depressivo Persistente com Aflição Ansiosa – Distímia em Nível Moderado
A2	15	Indicativo de Transtorno Funcional Específico - TFE – leitura/escrita, TDAH, Deficiência Intelectual, Síndrome Velocardifacial ou Síndrome Digeorge;
A3	19	Transtorno Funcional nas áreas da leitura e da Escrita
A4	15	Deficiência Intelectual
A5	18	Paralisia Cerebral

Fonte: Elaboração própria.

A partir da descrição dos participantes e do contexto da pesquisa, a seguir, está descrito os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados utilizados durante a pesquisa.

6.3 Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados: entrevista semiestruturada; anotações de campo por meio de observação do contexto de coleta; gravações em áudio das reuniões e discussões com o grupo de participantes; e, registro por meio do aplicativo WhatsApp. A seguir, encontra-se a descrição mais detalhada dos procedimentos e instrumentos utilizados.

6.3.1 Entrevista semiestruturada

Para realizar as entrevistas, foi elaborado, previamente, um roteiro. Manzini (2003) relata alguns cuidados que o pesquisador deve ter ao formular as questões, dentre eles está: cuidados quanto à linguagem; quanto à forma das perguntas; e quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

O roteiro tem como objetivo principal, auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo proposto e pode ter outras funções como: auxiliar o pesquisador a se planejar antes da entrevista e no momento em que ocorrerá e auxilia o entrevistado a conceder as informações de maneira mais precisa e com mais facilidade (MANZINI, 2003).

Para Manzini (2003) durante a elaboração das perguntas é importante pensar que, jargões técnicos só são recomendados quando o público a ser entrevistado tem familiaridade

com esses termos, além disso, investigar conceitos pode não ser fácil se o roteiro não estiver claro e preciso.

A partir disso, o roteiro da entrevista inicial foi composto de 13 questões, com nove complementares, resultando em seis grandes categorias e 21 subcategorias (Apêndice A).

Para garantir que o roteiro abordasse de maneira precisa a temática desse estudo, este foi enviado para apreciação de juízes com experiência na área. Após as sugestões e reformulações, foi realizada uma entrevista piloto para a adequação final do roteiro (MANZINI, 2003).

O roteiro de entrevista final foi composto por 21 questões, resultando em seis grandes categorias e 19 subcategorias, que deram origem as categorias e subcategorias discutidas no capítulo a seguir (Apêndice B).

Após estes cuidados iniciais, as entrevistas foram realizadas.

Após explanação a respeito do objetivo da pesquisa, a entrevista inicial foi previamente agendada pela coordenadora pedagógica da educação especial com os docentes em suas horas-atividade. Nenhuma das entrevistas ultrapassou de 30 minutos. O áudio das entrevistas iniciais e finais foi gravado para posterior transcrição.

Para gravar o áudio das entrevistas e dos encontros da formação foi utilizado dois celulares Samsung com um aplicativo de gravador de voz, que foi instalado para esse fim. Após cada entrevista, a pesquisadora transferiu o áudio para o computador, para ouvir na íntegra e realizar sua transcrição. O mesmo ocorreu com o áudio de cada encontro da formação.

6.3.2 Anotações de campo a partir da observação do contexto

A observação possibilita ao pesquisador ter contato com uma variedade de informações, inclusive, as que não foram previstas no início da coleta de dados. Para Vianna, (2003), a observação precisa seguir duas etapas importantes, que é conhecer o local que será observado e as pessoas que dali fazem parte, e não se enganar acreditando que o observador tem o controle de toda situação, pois ele não sabe o que pode ocorrer após a sua chegada, nem supor qual será a reação das pessoas diante de sua presença. Os registros das observações foram realizados na forma de anotações de campo.

As anotações de campo foram utilizadas para descrever o que foi observado e vivenciado no campo investigativo. As anotações de campo¹⁸, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é um registro que possibilita relatar, de maneira escrita, tudo aquilo que foi ouvido, visto, experienciado e pensado, refletindo desse modo sobre os dados do estudo qualitativo.

As anotações de campo desta pesquisa decorreram das observações realizadas durante a implementação da pesquisa, das entrevistas e dos encontros da formação, por isso, puderam resgatar aspectos gerais sobre o processo formativo, sobre os participantes, os acontecimentos, os diálogos e comportamentos.

Ainda, as anotações eram realizadas em alguns momentos durante os encontros da formação, e logo em seguida ao encerramento, para não perder as impressões de cada momento.

O registro das anotações de campo seguiu as concepções de Bogdan e Biklen (1994), em um primeiro momento foi sendo descrito na medida em que as observações foram sendo consideradas relevantes e, em um segundo momento, quando necessitou refletir a respeito daquilo que foi descrito, a fim de verificar se poderia se caracterizar em dados para posterior análise.

As anotações de campo foram realizadas, em alguns momentos, durante a coleta em um bloco de anotações para não perder as impressões imediatas e situações importantes, e após a coleta, elaborando de maneira mais ampla, buscando reproduzir os detalhes da observação realizada, conforme propõem Bogdan e Biklen (1994), os registros foram feitos em um bloco de notas e, após os encontros, organizados e digitalizados no Word.

As reflexões realizadas posteriormente contribuíram para descrever detalhadamente as impressões da pesquisadora que enfatizou alguns aspectos relacionados às impressões de todo processo vivenciado em campo.

6.3.3 WhatsApp

O WhatsApp facilitou a participação, a interação e a aproximação entre os participantes da pesquisa, já que muitos só se conheciam dos corredores da escola, e dos encontros pré-determinados pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná. O aplicativo

¹⁸ Bogdan e Biklen (1994) utilizam o termo notas de campo, porém neste trabalho será utilizado como sinônimo de anotações de campo.

WhatsApp se configura como um recurso disponível para as novas gerações de telefones inteligentes que possibilita aos usuários a troca de mensagens de texto entre si gratuitamente. (AL-SALEEM, 2013)

Esse recurso possibilitou, por meio do grupo denominado Formação Colaborativa, que os participantes postassem seus comentários, seus anseios, angústias, inquietações, dúvidas e sugestões, além de visualizar o que os colegas compartilhavam, em uma troca coletiva, já que é comum que as pessoas que fazem parte de um grupo, sendo que as informações são imediatas, facilitando ações, debates, orientações, envio de materiais, troca de experiências, entre outros.

Desse modo, durante toda pesquisa este recurso tornou-se eficaz na troca de informações e contato com os docentes participantes, principalmente durante a ocupação da escola e a greve dos professores do Estado. Também auxiliou com os recados a respeito dos encontros, troca de informações, envio de materiais, e discussões a respeito dos temas abordados durante os encontros.

Além disso, esse recurso possibilita a interação e o fortalecimento das relações sociais, pois o saber compartilhado contribui com as inúmeras concepções de aprendizagem (FELICIANO, 2016).

6.3.4 Cronograma para realização da pesquisa

O cronograma desta pesquisa foi organizado a partir do interesse dos participantes, pois o intuito foi sempre o de manter diálogo aberto para contribuir com o processo formativo. A maior parte da coleta de dados ocorreu na escola, em dias e horários determinados pelos docentes participantes, pela vice-direção e coordenação pedagógica da Educação Especial, e durante o período de ocupação da escola, as reuniões aconteceram na sede do Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná - APP Sindicato. Para compreender como ocorreu a organização de cada uma das etapas da Formação, segue o Quadro 4:

Quadro 4 - Etapas da Formação Continuada Colaborativa

Etapas	Período	Processo	Objetivo	Estratégia
1ª	Maio - Setembro 2016	Contato com os participantes para estabelecer relação por meio de conversas informais. Apresentação e orientação individual sobre a proposta da Formação Continuada Colaborativa. Convite para participação da Formação e assinatura no TCLE.	Identificar as dificuldades e necessidades encontradas pelos docentes na atuação com alunos com TEA na sala de aula comum.	Entrevista inicial para coletar dados que subsidiaram a segunda etapa.
2ª	Setembro - Dezembro 2016	Organizar o calendário dos encontros da formação junto aos participantes (local, dias, horário, duração). Redefinição da temática a ser trabalhada na Formação. Seleção e ordenação das dificuldades de cada um dos estudantes selecionados. Preparo dos materiais que fizeram parte das discussões no grupo. Abertura do Grupo no WhatsApp: “Formação Colaborativa”.	Planejar e aplicar com os participantes a formação, por meio de um grupo de estudos, levando em consideração a proposta colaborativa.	Discussões dos casos. Identificação e análise das possibilidades de adaptações e mediações para cada caso em específico. Envio de recados, combinados sobre os materiais a serem entregues, mudanças no planejamento ou horário, dúvidas, vídeos, sugestões pelo WhatsApp. Entrega de materiais previamente elaborados para os participantes via e-mail. Envio das avaliações via e-mail para as possíveis sugestões de adaptações. Aplicação da avaliação e Feedback sobre o resultado de cada uma delas.
3ª	Dezembro 2016	Contato individual com os docentes participantes. Conversas informais. Diálogo sobre a Formação.	Analisar os efeitos da proposta de formação continuada, por meio do trabalho colaborativo.	Entrevista final para coletar dados referentes à Formação Continuada.

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa, a pesquisadora teve o primeiro contato direto com os docentes de maneira individual em suas horas-atividade, quando apresentou a proposta da formação continuada e seus objetivos, esclarecendo o passo a passo cada uma de suas etapas. Foi nesse

momento que a pesquisadora identificou um dos desafios relacionados à formação, que foi o ceticismo dos docentes em relação a qualquer proposta de formação continuada, pois a maioria afirmou, por meio de conversas informais, estar assoberbada de trabalho e que era difícil inserir mais um compromisso em suas agendas de trabalho.

Após a apresentação e a orientação individual a respeito da formação, houve o convite para a participação da formação e da entrevista. Em relação à formação, não houve adesão imediata, porém, mesmo a contra gosto de alguns, todos realizaram a entrevista inicial e assinaram o TCLE.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu no dia 13 de setembro de 2016, dia em que a pesquisadora chegou à escola, por volta das 7h20min e a vice-diretora a recebeu, encaminhando-a até uma sala destinada ao projeto de “apoio” escolar.

Às 7h45min, aproximadamente, os docentes reuniram-se para participar da primeira reunião proposta, e decidir, em conjunto, as datas da Formação, no entanto, antes mesmo de decidirem a respeito das prováveis datas e horários, os docentes participantes solicitaram a mudança da temática inicial da pesquisa e pontuaram que desejariam trabalhar, nos encontros da Formação Continuada, sobre as adaptações das avaliações dos cinco estudantes do público-alvo da Educação Especial, os quais que se encontravam matriculados na classe em que esses docentes lecionavam.

Após muito diálogo a respeito de como a Formação seria planejada, a partir da nova temática, os docentes estabeleceram datas e horários nos quais, todos pudessem participar, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 - Calendário da Formação Continuada

MÊS	DIA DA SEMANA	DATAS	PERÍODO	HORÁRIOS
SETEMBRO	TERÇAS-FEIRAS	20/09/2016	MANHÃ	7h25min- 9h05min
		27/09/2016	NOITE	18h30min – 20h30min
OUTUBRO	TERÇAS-FEIRAS	04/10/2016	MANHÃ	7h25min – 9h05min
		18/10/2016	MANHÃ	7h25min – 9h05min
		25/10/2016	NOITE	18h30min – 20h30min
NOVEMBRO	TERÇAS-FEIRAS	01/11/2016	MANHÃ	7h25min – 9h05min
		08/11/2016	MANHÃ	7h25min – 9h05min
		22/11/2016	NOITE	18h30min – 20h30min
		29/11/2016	MANHÃ	7h25min – 9h05min
DEZEMBRO – FECHAMENTO DA FORMAÇÃO – A COMBINAR				

Fonte: Elaboração própria.

Ainda, a pedido dos participantes da pesquisa, foi criado no WhatsApp o grupo: “Formação Colaborativa”, para envio de recados, combinados sobre os materiais a serem entregues, mudanças no planejamento ou horário, dúvidas, vídeos, sugestões, entre outros, por isso, entre um encontro e outro, a pesquisadora enviou vídeos do youtube no grupo “Formação Colaborativa” do WhatsApp, a respeito do indicativo da deficiência do estudante que seria objeto de estudo da semana, para que os docentes tivessem um material visualmente mais explicativo.

Nesta etapa, foi decidido pelos docentes participantes que a pesquisadora realizasse uma síntese da avaliação pedagógica baseada no material da Sala de Recursos Multifuncionais para disponibilizar aos docentes, a fim de conhecerem melhor cada um deles, já que uma das questões pontuadas foi a de que não sabiam exatamente qual a deficiência ou a dificuldade real de cada um dos estudantes do PAEE.

Além disso, ficou acordado que as avaliações seriam adaptadas e enviadas via e-mail para as possíveis sugestões de adaptações dos colegas e que, após aplicação da avaliação adaptada em conjunto, o docente responsável em aplicá-la daria o feedback do resultado no grupo, para possíveis reformulações e novas sugestões.

Esta etapa do processo formativo teve como objetivo, além de planejar com os docentes participantes as ações e que seriam estabelecidas ao longo da formação, realizá-la por meio de um grupo de estudos que levasse em consideração a proposta colaborativa.

Ainda, durante esta etapa, com a greve dos professores e com a ocupação das escolas do município por parte dos alunos, os encontros da formação ficaram comprometidos, por isso, houve a necessidade de readaptar o calendário da formação, reorganizado-a conforme a disponibilidade dos docentes neste período, conforme segue:

Quadro 6 - Novo Calendário da Formação Continuada e as discussões realizadas

Encontros	Datas	Descrição das discussões realizadas em cada encontro
1º	20/09/2016	Os professores selecionaram os alunos e decidiram a ordem de prioridade, além de proporem uma síntese das características e das necessidades individuais de cada aluno, a fim de terem subsídios e conhecimento prévio a respeito da deficiência de cada um deles. Combinados a respeito do envio dos materiais e solicitação da abertura de um grupo no WhatsApp.
2º	27/09/2016	Com a síntese das características do A2, a pesquisadora iniciou as discussões junto da CPEE sobre as dificuldades e potencialidades do aluno. Os professores pontuaram a respeito de suas inquietações em relação a diversos temas sobre a inclusão. Sugestão de adaptação para a avaliação do P1.
3º	04/10/2016	Discussões sobre inclusão, avaliação, normas da escola em relação às avaliações. Sugestões alternativas para a avaliação do A2. Discussão sobre o raciocínio do aluno e sobre a assimilação e abstração dos conteúdos pelo aluno. Avaliação mediada.

4º	26/10/2016	Discussão e sistematização das questões que foram discutidas pelo grupo nos três primeiros encontros.
5º	01/11/2016	O encontro pautou-se nas sugestões de adaptações para a avaliação adaptada do A2.
6º	14/11/2016	Com a síntese das características do A4, a pesquisadora iniciou as discussões junto aos professores sobre o comportamento, dificuldades e potencialidades do aluno. Discussões a respeito do comportamento do aluno, avaliação, comprometimento do aluno em relação às atividades e avaliações. Sugestões de adaptações para as avaliações.
7º	22/11/2016	Com a síntese das características do A5, a pesquisadora iniciou as discussões junto aos professores sobre o comportamento, dificuldades, habilidades e potencialidades do aluno. Discussões a respeito da mediação e de recursos para auxiliar a cópia do conteúdo de sala e de estudo. Discussão sobre replanejamento, mediação em sala de aula e regras da escola. Sugestões de adaptações para as avaliações. Discussão inicial a respeito do A3.
8º	29/11/2016	Retomada das discussões em relação ao comportamento, dificuldades e habilidades do A3. Sugestões de adaptações para as avaliações. Discussão sobre as dificuldades e potencialidades do A1. Sugestão em relação à adaptação e mediação para a avaliação do A1.
9º	06/12/2016	Finalização das questões que foram discutidas pelo grupo para que pudessem sistematizar ações e estratégias que favorecessem ou que possibilitassem tanto o avanço do trabalho pedagógico realizado pela coordenação como o educacional e didático realizado pelos professores.
10º	13/12/2016	Encerramento da Formação Colaborativa. Impressões dos professores a respeito da Formação e comentários a respeito das mudanças que ocorreram e que poderia ocorrer no ano seguinte.

Fonte: Elaboração própria.

Esta etapa foi fundamental, pois por meio do planejamento e dos encontros do grupo, os docentes foram compreendendo a dinâmica do trabalho em conjunto e, apesar de ter no início, se voluntariado para participar da formação, observou-se que o desejo de estarem juntos foi ocorrendo ao longo dos encontros, fazendo com que se comprometessem com o trabalho proposto.

Na última etapa, foi realizada a entrevista final com os docentes participantes da pesquisa, com o intuito de analisar se o trabalho colaborativo contribuiu para a formação continuada dos docentes.

6.4 Procedimento para tratamento e análise dos dados

A organização dos dados começou com a transcrição das entrevistas. Para Manzini (2015, p.2) a transcrição:

Pode ser entendida como uma das várias fases da entrevista. Na primeira fase, extensamente discutida, um roteiro foi elaborado. A segunda fase é a entrevista propriamente dita, ou seja, o processo de coleta de dados. A terceira fase é o processo de transcrição. Teoricamente, o que o pesquisador

deveria fazer em todas essas fases seria ir à busca do seu objetivo de pesquisa.

Levando em consideração os pressupostos de Manzini (2015), a transcrição da entrevista “[...] se constitui em uma pré-análise do material. Dessa forma, principalmente nas entrevistas dos tipos semiestruturada e não estruturada, que são as entrevistas passíveis de serem transcritas, é conveniente que essa atividade seja realizada pelo próprio pesquisador” (MANZINI, 2015, p.1).

Além disso, a transcrição das entrevistas desse estudo foi pautada nas concepções de Marcuschi (1986) que selecionou quatorze sinais que acreditava serem mais frequentes e úteis para transcrevê-la. Por isso, as normas de transcrição, utilizadas foram:

1. Falas simultâneas; 2. Sobreposição de vozes; 3. Sobreposições localizadas;
4. Pausas e silêncio; 5. Dúvidas ou sobreposições; 6. Truncamentos bruscos;
7. Ênfase ou acento forte; 8. Alongamento de vogal; 9. Comentários do analista;
10. Silabação; 11. Sinais de entonação; 12. Repetições; 13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção; 14. Indicação de transição parcial ou de eliminação (MARCUSCHI, 1986, p. 10 *apud* MANZINI 2015).

A transcrição de cada entrevista durou em torno de oito horas, pois a gravação teve que ser revista inúmeras vezes para analisar se, as normas de Marcuschi (1986) tinham sido utilizadas da maneira correta.

Além da transcrição das entrevistas, outros documentos estavam prontos para serem analisados: as gravações em áudio das reuniões; as anotações de campo, e; as conversas por meio de WhatsApp. Para analisar todo esse material foi necessário recorrer análise de conteúdo, muito utilizada nas pesquisas qualitativas (BARDIN, 1977). 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 (BARDIN, 1977, p. 44).

A análise de conteúdo tem como objetivo melhorar o olhar do pesquisador para compreender o significado daquilo que está implícito nas atitudes, nos comportamentos e em tudo que ocorreu durante a observação realizada em campo, além do que pode estar nas entrelinhas das entrevistas (BARDIN, 1977).

É uma técnica que possibilita identificar temas que são importantes para o desenvolvimento do resultado da pesquisa. Para Bardin (1977), as fases da análise de

conteúdo organizam-se a partir de três etapas: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, 3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a pré-análise, o pesquisador deve organiza o material coletado, para em seguida realizar uma leitura flutuante que permite o contato com os documentos que serão analisados, formular hipóteses e objetivos, para em seguida elaborar indicadores que orientarão a interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

Desse modo, nesse primeiro momento foi possível, a partir dos dados coletados, organizá-los e analisá-los, a fim de identificar os possíveis caminhos das categorias temáticas.

A segunda fase é destinada à exploração do material, que consiste na análise propriamente dita, pois nela se organiza as categorias temáticas a partir dos objetivos da pesquisa (BARDIN, 1977).

Com a transcrição do áudio das entrevistas e, dos encontros da formação, foi possível estabelecer algumas categorias e subcategorias importantes para serem analisadas.

Enfim, a terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, que consiste na inferência e interpretação dos dados se tornando mais substancial e os resultados brutos, mais significativos (BARDIN, 1977).

Por isso, as categorias de análise desse estudo foram criadas posteriormente à coleta de dados, pois a partir da questão problematizadora: Quais os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público? elas foram sendo articuladas com as categorias criadas a partir da transcrição do áudio das entrevistas e, dos encontros da formação, realizados anteriormente, com os registros das anotações de campo realizadas por meio da observação, das informações registradas do grupo do WhatsApp.

Desse modo, foi possível estabelecer quatro categorias, com 13 subcategorias, que são apresentadas a seguir:

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias identificados nas informações advindas da coleta.

Categorias	Subcategorias
As Políticas Educacionais e sua organização na escola pública	• Programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo; • Greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos estudantes; • Hora-atividade docente e sua organização na escola; • Remoção, ordem de serviço e contratação do processo seletivo simplificado – PSS e a rotatividade docente.

Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública	• A falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada; • A falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação; • Incredulidade dos docentes em relação à formação continuada; • Indecisão na organização da formação continuada e; • Entraves do trabalho entre o Ensino Médio e a Educação Especial na escola.
As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público Alvo da Educação Especial no Ensino Comum	• O docente do Ensino Médio e a Educação Especial; • A formação continuada e o trabalho colaborativo na escola.
Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação e de mediação das avaliações para os estudantes do PAEE	• Adaptação das avaliações; • A Mediação das avaliações.

Fonte: Elaboração própria

Após a apresentação das categorias com suas respectivas subcategorias, são apresentadas, a seguir, as discussões realizadas a partir de cada uma delas e os resultados obtidos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da análise e do tratamento dos dados, surgiram quatro categorias com suas respectivas subcategorias que serão apresentadas e discutidas, individualmente, com o objetivo de indicar os desafios e as possibilidades da formação continuada de docentes do Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo no sistema público de ensino. Cada subtítulo corresponde a uma subcategoria.

7.1 As Políticas Educacionais e a sua organização na escola pública

Ao abordar a categoria *As Políticas Educacionais e a sua organização na escola pública* é fundamental considerar quatro elementos se mal planejados, podem inviabilizar o processo de formação continuada colaborativa, tais como: 1) Programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo; 2) Greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos estudantes; 3) Hora-atividade docente e sua organização e; 4) Remoção, ordem de serviço e, contratação do Processo Seletivo Simplificado – PSS e a rotatividade docente.

7.1.1 Programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo

No que diz respeito às *programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo* identificou-se que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, por meio de uma instrução que trata especificamente do calendário escolar, define as atividades escolares para os professores dentro de cada ano letivo. No ano de 2016, o calendário escolar foi proposto pelas instituições de ensino da rede pública estadual e conveniadas, após aprovado e homologado pelo Núcleo Regional de Educação, por meio da Instrução nº 006/2015 – SEED/SUED (PARANÁ, 2015).

Em 2016, ano em que ocorreu a formação continuada colaborativa proposta pela pesquisa, os professores se reuniram, de acordo com o calendário escolar do mesmo ano e disponibilizado no site da SEED por meio do anexo da Resolução nº 3660/2017 – GS/SEED (PARANÁ, 2017) em 13 momentos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 8 - Encontros entre os docentes programados pela SEED/SUED – Paraná

Quantidade	Encontros	Objetivo
Cinco dias – duas vezes ao ano.	<i>Semana pedagógica</i>	Discutir questões que envolvem a escola, os materiais didáticos, o planejamento, bem como o projeto pedagógico.
Dois dias - duas vezes ao ano.	<i>Formação Continuada</i>	Envolver todos os profissionais da escola para possibilitar ações pedagógicas e reflexões sobre os desafios sócio-educacionais, utilizando como base teórica, textos legais e informativos, além de vídeos e outros recursos para sustentar as discussões em cada escola.
Dois dias - duas vezes ao ano.	<i>Planejamento</i>	Repensar os objetivos a serem alcançados durante o ano letivo, identificando e relacionando a proposta de trabalho com os resultados que pretende alcançar. Momento em que o docente elabora o seu Plano de Trabalho Docente, conhecido como PTD, planejando e organizando a prática pedagógica de sua disciplina.
Um dia - uma vez ao ano.	<i>Replanejamento</i>	Possibilitar ao professor, após conhecer o público com o qual está atuando, um momento para que possa adequar e repensar as estratégias de ensino que está utilizando, a didática e os conteúdos trabalhados, ajustando-os às necessidades de cada turma.
Três dias – Três vezes ao ano.	<i>Conselho de Classe</i>	Possibilitar que todos aqueles que compartilham do processo educacional dos alunos se posicionem diante do diagnóstico e decidam conjuntamente as proposições que possam favorecer a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaboração própria

Um dos desafios encontrados esteve ligado às temáticas abordadas durante os encontros das semanas pedagógicas e das formações. A SEED/SUED do Paraná estabeleceu os temas, que poderiam estar relacionados às problemáticas do cotidiano escolar e disponibilizou os materiais aos Núcleos Regionais de Educação do Estado que, por sua vez, repassaram às escolas, porém, nenhum deles voltado à Educação Especial.

Os docentes relataram que em nenhum dos treze encontros realizados no ano de 2016, houveram diálogos a respeito da articulação de práticas pedagógicas inclusivas entre o Ensino Médio e a Educação Especial.

Ainda, de acordo com os docentes do Ensino Médio, no início do ano letivo, houve momentos de orientações realizados pela Coordenadora Pedagógica da Educação Especial a respeito dos estudantes do PAEE e do direcionamento do trabalho a ser realizado com eles, porém, nada que fosse realizado de maneira contínua ou coletiva. Essa situação ficou clara na entrevista inicial, quando a pesquisadora perguntou aos docentes se eles tiveram, no início do ano letivo, alguma orientação em relação à inclusão e se tiveram, quais foram. Dos 12 docentes entrevistados, quatro deles disseram que não houve nenhuma orientação e três disseram que as orientações foram gerais, conforme o que segue:

P1: ((respira fundo)) então como eu disse para você todo o começo do ano (1.5) as pedagogas [que fazem a formação] tentam fazer essa explicação

apresenta os dados informa a gente sobre os problemas mas não tem nada específico (P1 – entrevista inicial).

P5: (2.5) olha as orientações são as mais gerais possíveis, a CPEE é muito prestativa ela se coloca a disposição mas nós temos poucos momentos como já foi colocado, então fica só na informação (1.5) (P5 – entrevista inicial).

P9: a orientação que nós tivemos foi essa orientação geral na formação do começo do ano (P9 – entrevista inicial).

É natural abordar conteúdos voltados para as problemáticas cotidianas da escola, no entanto, a Educação Especial faz parte do dia a dia da escola, e deveria estar dentre as pautas a serem trabalhadas nos encontros realizados durante o ano letivo. A própria Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece no inciso IV do artigo 8º que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (BRASIL, 2001, p. 2).

Pautando-se no que estabelece a Resolução nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), o ensino regular deve oportunizar momentos entre os professores para contemplar e sistematizar ações e estratégias para a educação inclusiva, portanto, apesar do desafio encontrado nesta realidade, em relação às temáticas preestabelecidas pela SEED/SUED, ser abordado durante os encontros do ano letivo, existe viabilidade neste cenário.

A esse respeito, pode-se considerar que apesar dos conteúdos trabalhados nas semanas pedagógicas e nas formações serem predefinido pela SEED/SUED que executa as políticas educacionais do governo do Estado do Paraná, no setor da educação básica, uma possibilidade exequível na escola está relacionada à natureza técnico-administrativa (LIBÂNEO et al, 2012) já que a temática referente aos estudantes do PAEE pode ter a anuência da equipe gestora e pedagógica, incluindo-a e adequando-a nesses dois momentos citados durante o ano letivo, às necessidades dos docentes em relação ao trabalho educacional a ser realizado com esse público em específico, oportunizando dessa maneira, duas ocasiões suscetíveis ao trabalho colaborativo, já que são momentos, em que os docentes se encontram para organizar as ações pedagógicas a serem implementadas ao longo do ano. Essa perspectiva parece ser utópica, porém, praticável.

Alvaro-Prada, Freitas e Freitas (2010) abordam exatamente isso, afirmando que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem a partir da formação continuada, só será atingida se atender às particularidades e necessidades dos docentes, bem como suas perspectivas pessoais e profissionais, o cenário em que estão inseridos.

Portanto, acredita-se que uma possibilidade é tratar ao longo do ano letivo, por meio dos encontros determinados pela SEED/SUED, de maneira individualizada, em pequenos grupos e com toda comunidade escolar, aspectos relacionados à inclusão e ao processo educacional dos estudantes do PAEE que estão matriculados na escola para que as mudanças possam ser disseminadas.

Outro desafio está relacionado à participação do docente nas semanas pedagógicas, nas formações, nos planejamentos, nos replanejamentos e nos conselhos de classe, conforme o que é previsto no calendário escolar e estabelecido também pelas políticas educacionais do governo do Estado Paraná no setor da educação básica, na escola em que atua, porém, o desafio está na participação do docente que geralmente as realiza no local em que apresenta maior carga horária. Sobre essa questão há uma inquietação. *Como se envolver com as particularidades de cada escola se o docente atua freneticamente em inúmeras realidades?*

Quando o docente não participa de momentos como os planejamentos, replanejamentos e conselhos de classe de uma das escolas em que atua, perde a oportunidade de refletir em conjunto sobre estratégias que podem auxiliar a atender as especificidades de um aluno em particular, por exemplo. A organização do trabalho diário, semanal, mensal e anual do docente depende da dinâmica de cada escola, por isso, mesmo com a intermediação da CPEE ou dos colegas, que podem transmitir as orientações, muitas questões discutidas e decididas nestes momentos se perdem no meio do caminho, dificultando ou fragmentando a compreensão da totalidade daquilo que foi construído durante a participação coletiva.

Portanto, a maneira como a Secretaria da Educação do Estado do Paraná delineia a participação dos professores nas formações continuadas contradiz o que Jesus (2008) propõe, quando afirma que o docente ao se envolver é possível que tenha uma variedade de opções de apropriação e de intervenção.

Apesar desta dificuldade do docente de estar presente em várias escolas ao mesmo tempo, é possível, estabelecer uma parceria entre elas, para que o docente possa distribuir sua presença nos encontros programados pela SEED/SUED, já que essa organização é muito mais de cunho técnico-administrativa, conforme preconizado por Libâneo et al (2012), do que propriamente político-educacional.

Além disso, se esses acordos forem bem acertados, é possível envolver o docente na realidade de cada escola em que atua, e essa experiência relacional entre distintas realidades poderá contribuir positivamente para o seu aprimoramento, além de ser um eficiente instrumento para a melhoria de sua ação didático-pedagógica. É de competência da escola e dos docentes promover formas de comunicação que levem em consideração a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula. (PUIG; GARCIA, 2010).

7.1.2 Greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos estudantes

No que diz respeito às *greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos alunos*, identificou-se desde o início da coleta de dados, um cenário inflamado ocasionado pelo não cumprimento de acordos e por reivindicações dos docentes do estado, além da insatisfação dos estudantes com a Medida Provisória 746, que propunha uma reforma no Ensino Médio do país.

Diante da conjuntura política educacional vivenciada no Brasil e, principalmente no Estado do Paraná, no ano de 2016, a coleta de dados foi interrompida, causando a *descontinuidade* da formação continuada, o que implicou em um grande desafio, já que foi necessária a intervenção da pesquisadora juntamente aos docentes para reorganizar a formação de acordo com o momento vivenciado.

Além disso, a descontinuidade da formação culminou em consequências, como a perda do espaço para os encontros e a redução de tempo para trabalhar com a temática proposta. Para Laranjeira (1999) a formação não pode ocorrer eventualmente, e não é o meio para preencher lacunas, pois um dos aspectos determinantes para a falta de eficácia é justamente a sua descontinuidade (NASCIMENTO, 2000).

Em relação à descontinuidade da formação, os docentes participantes relataram em suas entrevistas finais, a partir da pergunta: “*Se você pudesse pontuar os pontos positivos e os pontos negativos da formação quais seriam?*” o que não foi positivo, conforme segue:

P9: [...] eu acho que a única coisa que nos atrapalhou um pouco foi o período de greve, paralisação e ocupação (+) que fez uma pausa nos nossos encontros [...] (P9 – entrevista final).

PA: [...] dentro de toda dificuldade é a nossa paralisação[...] (+) agora negativo a própria ocupação que impediu, trancou um pouquinho o seu trabalho, eu fiquei até preocupada nossa e agora tem que concluir não é(PA – entrevista final).

Apesar da falta de tempo, ocasionada principalmente pelas paralisações, greve e ocupação das escolas, os dados mostraram que a possibilidade levantada pelo grupo foi de encontrar um novo local para que os encontros pudessem ser retomados.

Portanto, a reorganização da formação esteve diretamente ligada à perda do espaço físico dos encontros durante a greve e a ocupação da escola. É sabido que a formação continuada deve ser realizada na escola (NÓVOA, 1992, CANÁRIO, 1998; FUSARI, 2002; PIMENTA, 2005) , porém, diante desta variável, a possibilidade encontrada em conjunto para solucionar a situação, mesmo que temporariamente, foi a de encontrar um novo espaço para que a formação pudesse ser concluída, no entanto, encontrar um novo local foi um desafio, pois primeiramente a pesquisadora iniciou uma conversa com os docentes participantes, via WhatsApp, para encontrar meios que viabilizassem a continuidade da formação, conforme o trecho:

17/10/16, 13:28: Pessoal a escola está ocupada ainda? (pesquisadora)
17/10/16, 13:28: Amanhã não teremos possibilidade de realizar a formação? (pesquisadora)
17/10/16, 13:29: Sim esta ocupado e a Universidade em greve de servidores e funcionários (P9)
17/10/16, 13:30: Então precisamos de uma estratégia para continuarmos a formação (pesquisadora)
17/10/16, 13:30: Poderiam me ajudar a pensar (pesquisadora)
17/10/16, 13:33: No núcleo? (PSR1)
17/10/16, 13:33: Pode ser? (PSR1)
17/10/16, 13:42: Na universidade é perigoso pessoal pois, além da "ameaça" de ocupação tem a greve e o fechamento dos portões.O núcleo é um bom local (P9)
17/10/16, 13:44: Oi [...], difícil né. Penso que o NRE seria bom. (CPEE)

Mesmo após 25 mensagens trocadas entre a pesquisadora e os docentes participantes, a fim de encontrar um local adequado ao prosseguimento da formação continuada, a mesma teve que ser suspensa, conforme o trecho demonstra: *17/10/16, 13:47: Amanhã então está adiado a formação por conta da ocupação (pesquisadora).*

A segunda possibilidade foi buscar auxílio junto às responsáveis pela Educação Especial do Núcleo Regional de Educação para verificar a possibilidade de realizar a formação no próprio NRE, porém, não foi possível, já que a APP - Sindicato interditou o local, impedindo a entrada de todos os funcionários, por isso, a formação foi adiada, momentaneamente, até que a situação se normalizasse, já que não havia um espaço para que os encontros pudessem ser realizados e pelo fato de alguns docentes estarem participando das

manifestações realizadas na cidade e na porta do NRE. Ainda, existia uma pressão muito grande em todo o estado, entre os manifestantes que aderiram aos movimentos e o governo, deixando a situação ainda mais inflamada.

Apesar das duas possibilidades terem sido fracassadas, o WhatsApp mostrou-se um recurso importante durante esse período, pois auxiliou na tomada de decisão e na resolução imediata frente à situação vivenciada. Esse aplicativo, desenvolvido para facilitar a comunicação gratuita entre as pessoas é uma tecnologia digital que permite acessar várias possibilidades de comunicação, mediação e demonstração de sentidos (ALONSO; VASCONCELLOS, 2012). Essas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), desenvolvidas na era da tecnologia digital criaram novas maneiras de acesso, de divisão, de manuseio e utilização do conhecimento (ASSMANN, 2005; SANTAELLA, 2003; RECUERO, 2012).

Diante disso, esse recurso possibilitou a troca imediata de 102 mensagens, entre os participantes e a pesquisadora, que em conjunto pensaram imediatamente em encontrar uma solução para a continuidade dos encontros da formação. Foi por meio da troca de mensagens que um dos docentes participantes sugeriu a APP - Sindicato como espaço para a continuidade da formação, além de entrar em contato com os responsáveis pela APP e reservar uma das áreas.

Apesar de ter encontrado outro espaço para dar continuidade à formação, durante a greve e a ocupação das escolas, outro desafio surgiu, a dificuldade em reunir os docentes fora da escola, pois toda movimentação em torno desse momento, fez com que muitos docentes envolvidos na causa se dispersassem e isso se comprovou durante a definição dos dias para a realização dos encontros fora do espaço escolar, já que alguns deles agendaram compromissos durante esse período, não participando do movimento e nem dos encontros da formação.

No entanto, Fusari (2002) ressalta que a formação continuada dentro ou fora da escola não depende apenas das condições ofertadas, mas também da conduta do docente diante de seu desenvolvimento profissional. Por isso, a responsabilidade em assumir o compromisso de participar, mesmo fora da escola, é individual.

Mesmo com o desafio de reunir os docentes participantes para irem aos encontros da formação fora do contexto escolar, a pesquisadora utilizou como intervenção para solucionar essa questão o contato com os participantes por meio de mensagens no WhatsApp e como resultado dessa intervenção, conseguiu agendar novos dias e horários para a sua continuidade

fora do espaço escolar, concretizando-se nas quartas-feiras, no período da manhã, até o final da greve e da ocupação.

Essa possibilidade em reunir os docentes oportunizou que nesse período, as discussões e reflexões a respeito da adaptação e mediação das avaliações dos estudantes do PAEE, com os quais trabalhavam pudessem ser retomadas, além disso, só foi possível finalizar a formação devido aos encontros realizados fora do ambiente escolar, caso contrário teria sido quase impossível findá-la.

7.1.3 Hora-atividade docente e sua organização na escola

A hora-atividade enquanto política pública é garantida ao docente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. O título IV que versa sobre a organização da educação no Brasil estabelece, em seu artigo 13, inciso V, que o docente deve “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996, p. 5).

A hora-atividade no Estado do Paraná é considerada como um momento destinado ao planejamento das aulas, estudos, elaboração e correção de trabalhos e avaliações, atendimento aos pais ou às particularidades de alunos, conversa com outros docentes, equipe pedagógica ou direção, atualização de documentos solicitados pela escola, NRE ou SEED, inserção de conteúdo ministrado, notas, presenças e faltas no Registro de Classe Online (RCO), isto é, realizar atividades relacionadas à função docente.

A Instrução n.º 10/2016 – SUED/SEED que determina a organização da hora-atividade nas instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná propõe que:

Constitui-se no tempo reservado aos(as) professores(as) em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida integralmente na instituição de ensino na qual o(a) profissional esteja suprido e no mesmo turno das aulas a ele(a) atribuídas (PARANÁ, 2016, p.1).

Com base nas descrições das anotações de campo realizadas a partir das observações das horas-atividades foi possível identificar que os docentes as utilizavam para adiantar o seu trabalho pedagógico ou realizar atividades diversas. Nesse sentido, alguns desafios em relação à hora-atividade foram identificados, dentre eles:

- Utilização da HA para realizar atividades diversas;
- A organização da HA da escola dificultava o encontro entre os docentes;
- A hora-atividade não era utilizada para o planejamento de ações relacionadas aos estudantes do Público-alvo da Educação Especial.

Em relação à utilização da HA para realizar atividades diversas, a Instrução n.º 10/2016 – SUED/SEED é clara e estabelece que na hora-atividade, aos professores compete a participação em formações continuadas (PARANÁ, 2016), porém, os docentes utilizam a hora-atividade para realizar suas atividades pedagógicas, como: elaborar avaliações, recuperações e aulas semanais; corrigir trabalhos e avaliações; estudar o conteúdo de suas disciplinas; atualização do RCO online; além de a utilizarem para “mexer” no celular, principalmente com o envio de mensagens via WhatsApp; resolver problemas particulares; conversar informalmente com colegas e funcionários da escola e; utilizar o computador da sala de informática para verificar e-mails e redes sociais.

Em alguns momentos foi observado que os docentes encontravam dificuldades para cumprir o objetivo de sua hora-atividade e compreender quais seriam as contribuições disso ao seu trabalho diário. Durante as observações verificou-se que, grande parte dos docentes utilizava a hora-atividade como um momento para amenizar a sobrecarga diária pelo acúmulo de funções e apesar de terem consciência de como utilizar este momento, na prática geralmente não ocorria.

É fato que o docente precisa modificar a sua perspectiva em relação à utilização da hora-atividade como um momento formativo individual e coletivo e que pode aperfeiçoar a sua prática a partir da organização de seu trabalho pedagógico. Momento esse que pode ser utilizado para trabalhar de maneira colaborativa com seus pares para que possam refletir a respeito das problemáticas que afetam o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, além disso, a escola tem a sua responsabilidade quanto a formação, no entanto, o próprio docente também tem, pois o comprometimento com a profissão exige que ele se responsabilize pela própria formação (LIBÂNEO, 2001).

Contudo, o docente enquanto membro da equipe escolar não pode ser responsabilizado pelo bom ou mal direcionado da HA, pois a organização do trabalho a ser realizado durante esse momento é de responsabilidade da equipe pedagógica da escola, que precisa estruturar todas as ações que consegue desenvolver nela a partir da realidade da escola (SEED/SUED, 2015), além de supervisionar e orientar esses momentos, porém a equipe

pedagógica só consegue articular o seu trabalho com os docentes se houver a adesão e o envolvimento da gestão da escola.

Nesse sentido, Domingues (2014) pontua que:

Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas burocráticas, o diretor da escola tem sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado às diferentes concepções de gestão da escola, às demandas de trabalho desse profissional, à relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa.

Por isso, quando se trata da organização do sistema de ensino, a parceria entre a gestão e a coordenação pedagógica é fundamental para obter melhores resultados, no entanto, o papel do pedagogo é primordial quando o assunto é gestão e organização do trabalho pedagógico, pois a mediação que estabelece junto ao professor no momento da hora-atividade é imprescindível, para redimensionar o trabalho educativo (SAVIANI, 1985).

Outro desafio observado durante a coleta de dados, foi em relação à organização da HA da escola que dificultava o encontro entre os docentes. Até o ano de 2016, as escolas do Estado do Paraná tinham autonomia para organizar as horas-atividades de seus docentes a partir da carga horária de cada um e essa sistematização de cunho técnico-administrativo da escola possibilitava considerar as particularidades dos docentes e da escola, porém, a dificuldade era estabelecer um trabalho entre docentes que atuavam, por exemplo, com a mesma turma, impossibilitando ainda mais o planejamento coletivo.

Geralmente, nos poucos momentos em que os docentes se encontravam, era para realizarem atividades burocráticas e solucionarem problemas cotidianos, não possibilitando um espaço para “reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (MARTINS, 2002, p. 233).

Apesar da HA na escola *lócus* da pesquisa não viabilizar o encontro entre os docentes, já que os dias ou horários eram distintos, a possibilidade encontrada pela gestão escolar para que os mesmos pudessem participar da formação continuada foi liberar os docentes que não faziam HA nas duas primeiras aulas nos dias dos encontros. A gestão utilizou como estratégia a utilização dos estagiários das disciplinas específicas de cada área para atuarem junto aos alunos durante esses momentos.

Essa possibilidade oportunizada pela gestão escolar foi uma solução imediata e que resolveu o problema em relação à efetivação da formação. Para Roldão (2007, p. 29) “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos

professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”. Ainda, é fundamental fornecer oportunidade e tempo aos professores para que eles continuem se desenvolvendo e para que se disponham a aprender a partir do seu ambiente de trabalho (SARAIVA; PONTE, 2003).

Outro desafio, observado durante a coleta de dados, foi o fato de que os docentes não utilizavam a hora-atividade, para planejar ações relacionadas aos estudantes do público-alvo da Educação Especial. A Instrução n.º 10/2016 – SUED/SEED (PARANÁ, 2016) propõe que durante a hora-atividade é de responsabilidade dos docentes, o planejamento de ações e intervenções baseadas no diagnóstico da realidade escolar com o subsídio de documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

De acordo com o levantamento de dados realizado acerca da realidade da escola participante da pesquisa, somente em 2016, ano da coleta havia 55 estudantes do PAEE matriculados e frequentes, desses, 18 estavam no Ensino Médio e cinco¹⁹ deles eram alunos da turma dos docentes participantes.

O próprio PPP da escola estabelece que, dentre outras atribuições, “a hora-atividade é destinada [...] à reunião com equipe pedagógica para discutir problemas relacionados aos alunos e seu processo de aprendizagem” (PPP, 2016, p. 47). Este documento, ainda estabelece que:

Tomando por base o número de professores envolvidos no processo de ensino do [...], faz-se necessário pensar uma organização do acompanhamento pedagógico por área do conhecimento, agrupando o máximo de professores que atuam nas mesmas turmas, com horários semelhantes de hora-atividade (PPP, 2016, p. 48).

Sobre o planejamento, o PPP da escola propõe que “é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar, que busca promover a organização de ações coletivas e redirecioná-las sempre que necessário” (PPP, 2016, p. 99) e que o planejamento das ações didático-pedagógicas, como aquele que ocorre no atendimento educacional especializado precisa, além de possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos que são atendidos, promover ações de encaminhamentos, de recursos humanos e físicos, formas de acompanhamento, entre outros.

¹⁹ Os cinco alunos apresentavam laudo médico e frequentavam a SRM, porém na mesma turma havia outros casos de alunos sem laudo médico e sem atendimento na SRM que apresentavam muitas dificuldades pedagógicas, além dos alunos com dificuldades de aprendizagem que não faziam parte do PAEE.

O PPP recomenda ainda que as adequações em relação à inclusão dos alunos, estão relacionadas não só aos docentes do ensino regular e os da Educação Especial, mas de todos os profissionais da escola (PPP, 2016). Desse modo, os docentes da Educação Especial devem se reunir com os docentes das áreas específicas para realizar o trabalho colaborativo (PPP, 2016).

Portanto, em relação a esses ajustes que deveriam ser realizados por meio de um planejamento colaborativo entre os docentes do Ensino Médio e os da Educação Especial, previsto no próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, foi identificado a partir do relato dos 12 professores participantes, durante as entrevistas iniciais, que não havia nenhum momento destinado a esse processo, conforme o relato a seguir:

P3: não nós não fazemos o planejamento... então o planejamento quem faz é a professora da sala de recurso ela deve conversar com a professora que faz o acompanhamento do aluno mas com a gente não, então esse planejamento em relação aos alunos é feito entre a professora da sala de apoio a professora da sala de recurso provavelmente [é] não envolvendo os professores da sala de aula comum não (P3 – entrevista inicial).

Diante dessa realidade, ficou evidente a necessidade de reorganização da horatividade para atender ao que a Instrução n.º 10/2016 e o próprio Projeto Político-Pedagógico da escola propunham. Contudo, é fundamental ressaltar que existem muitas variáveis que inviabilizam a utilização da HA como momento de planejamento e, um exemplo recente disso, foi a utilização das políticas públicas educacionais pelo governo do Estado do Paraná no ano de 2016 para diminuir a HA dos docentes.

Nesse sentido, as inúmeras atribuições docentes, o acúmulo de demanda e as adversidades vivenciadas na escola, fazem com que eles não consigam utilizar esse tempo para se reunirem e planejarem ações, dificultando a realização de qualquer proposta durante as HA. Apesar disso, uma possibilidade seria sistematizar logo no início do ano letivo, juntamente com os docentes, encontros contínuos para planejarem, refletirem e dialogarem a respeito das estratégias educacionais que poderiam ser utilizadas com os estudantes do PAEE. Um exemplo de que esse formato é viável foi a própria organização da pesquisa, que mesmo com muitos percalços foi realizada com a anuência dos docentes.

No entanto, para que isto ocorra, é necessário que a equipe pedagógica faça a mediação desse trabalho com os docentes e de forma mais ativa, por meio de ações coletivas, pois sem um planejamento, as consequências são inevitáveis e o que poderia ser desenvolvido durante o ano letivo acaba sendo deixado de lado, porém, é importante levar em consideração a realidade das escolas públicas do país.

7.1.4 Remoção, Ordem de Serviço e Contratação do Processo Seletivo Simplificado – PSS e a Rotatividade Docente

A organização do processo de remoção, a ordem de serviço e a contratação do PSS, causa uma grande rotatividade docente, porém, é de responsabilidade político-administrativa da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação – SEED/SUED do Estado do Paraná, impossibilitando ações de cunho técnico-administrativo da escola.

A *remoção* tem como objetivo alterar a lotação do docente de um local para outro, desde que tenha vaga no local pretendido (PARANÁ, 2016).

Um exemplo disso é que um professor que está lotado na cidade A e que deseja se “remover” para a cidade B, pois há vaga no estabelecimento e fica mais perto de sua residência, pode se inscrever. Outro exemplo é que, a remoção pode ocorrer entre escolas do mesmo município, pois se o professor está lotado na escola A e quer se “remover” para a escola B, dentro do mesmo município, desde que exista a vaga, se inscreve no processo de remoção, e se tiver a maior pontuação entre os concorrentes, a vaga é dele.

Esse processo tem início no mês de outubro de cada ano e o resultado sai em novembro do mesmo ano. De acordo com o Edital n.º 80/2016 – GS/SEED, o processo do Concurso de Remoção é ofertado aos “professores que desejam alterar a instituição de ensino de lotação no mesmo município e aos que não têm lotação em instituição de ensino (lotados no município), de acordo com a alínea a, do Art. 5.º, da Resolução n.º 3.519/2015” (PARANÁ, 2016, online).

Ao ingressar na Rede Estadual de Ensino do Paraná, o docente ocupará a vaga disponível, que na maioria das vezes, é em uma escola ou em uma cidade longe de onde reside. Com os concursos de remoção, o docente pode escolher uma escola mais perto de sua residência, pois é um direito legal, porém, sua remoção pode ocorrer de um ano para o outro ou pode demorar anos.

Já a *ordem de serviço*, de acordo com a Instrução Normativa n.º 02/2016 - GRHS/SEED:

[...] poderá ser concedida ao professor que necessitar exercer suas funções em local diferente da sua lotação, estando condicionada à existência de aulas disponíveis, que não sejam de substituição, prioritariamente na disciplina de concurso do professor, de forma a suprir a totalidade de sua carga horária do cargo efetivo no município, observando-se a compatibilidade de horário no município/instituição de ensino de destino e, sempre, na observância do interesse público (PARANÁ, 2016, online).

Dessa maneira, o docente poderá solicitar a ordem de serviço para exercer seu cargo em estabelecimento diferente de sua lotação. Isso significa que, se o docente, durante a remoção, não conseguir se estabelecer no município que solicitou, pode solicitar a ordem de serviço, desde que haja vaga no estabelecimento de ensino, mas deve estar baseada em uma justificativa, em um porquê e deve estar de acordo com as regras elencadas nos editais de cada ano (geralmente quem estuda, já tem família, tem outro padrão, etc...).

Além da remoção e da ordem de serviço, há o Processo Seletivo Simplificado, mais conhecido no Estado do Paraná como PSS, que é destinado a:

Selecionar profissionais para atuarem em estabelecimentos da rede pública estadual de ensino e rede conveniada, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou vagas existentes em todo o território estadual, mediante Contrato em Regime Especial - CRES, regulamentado pela Lei Complementar n.º 108/2005, Decreto Estadual n.º 4512/2009, Decreto Estadual n.º 7116/2013 e legislações correlatas (EDITAL N.º 60/2016 – GS/SEED, PARANÁ, 2016, online).

O docente participa do Processo Seletivo Simplificado, sendo convocado conforme a necessidade do município no qual se inscreveu. Quando não há professor do Quadro Próprio do Magistério para assumir a vaga, o professor PSS é chamado para supri-la, porém, essa contratação é temporária.

Esse quadro ocorre com frequência entre as instituições de ensino público e são considerados preocupantes, uma vez que muitos profissionais da educação não conseguem criar um vínculo com a escola, com os alunos e com a comunidade, de modo a pensarem em ações educacionais que possam se perpetuar em curto, médio e longo prazo.

Por isso que a *rotatividade* docente é um grande desafio, pois é uma variável dentro das políticas públicas educacionais, que não favorece o estabelecimento de ações que viabilizem práticas educacionais inclusivas, pois há professores que cumprem apenas aquilo que é estabelecido pelo currículo e não conseguem, por permanecer pouco tempo na escola, conhecer a realidade local, ou por terem pouca hora-atividade, estabelecer relações com outros profissionais ou alcançar um trabalho que seja realmente efetivo.

A rotatividade docente no Sistema de Ensino Público é consequência de um enorme número de docentes temporários, o que prejudica a ligação entre o professor, à escola e os colegas, complicando o andamento do trabalho educativo (FERRREIRA, 2006; JUNIOR, OLIVEIRA, 2016).

De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (2016), dos 78 mil professores da Rede Pública, 27 mil são professores que possuem contratado temporário, realizado por meio do Processo Seletivo Simplificado, e é três vezes maior do que o recomendado pelo Parecer 09/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (APP SINDICATO, 2017, online).

Um exemplo de que a rotatividade docente é vista como negativa pelos próprios docentes, pois o fato de a maioria deles não estarem lotados na escola em que trabalham inviabiliza o atendimento, já que todo ano é necessário iniciar novamente o atendimento, prejudicando o progresso educacional dos alunos, foi o relato da PA conforme segue:

PA: temos aqui na cidade é esse rodízio de professores então eu acho que isso é um ponto negativo muito grande ainda na educação né então esse rodízio de professor a Educação Especial que não é fixada nas escolas [isso é terrível] isso é vai ter falhas né que nem esse ano eu conheci o A1 se eu pudesse continuar né o que a gente já adquiriu agora vim uma outra um outro profissional pra começar tudo de novo não só com o aluno de inclusão mas com os professores essa confiança que a gente adquiriu [nossa] no trabalho o que eu já consigo o que eu iria iniciar o 2017 pensando que eu falhei o que não alcancei no aluno o que esse aluno já conseguiu porque eu posso avançar em relação ao aluno [...] agora a gente começa cada ano do zero então eu acho que todo ano a gente dá dois três passos para trás [...] (PA – entrevista final).

A impossibilidade de o PA, por exemplo, dar continuidade ao trabalho realizado no ano seguinte com os mesmos estudantes do público-alvo da Educação Especial geralmente gera inúmeros problemas, como um retrocesso de seu aprendizado, pois é necessário criar vínculos e adquirir a confiança para iniciar o apoio especializado. O PA pode demorar semanas ou até meses, para conseguir realizar algum trabalho significativo com o aluno atendido, por isso, se o mesmo professor pudesse continuar o seu trabalho no ano subsequente, provavelmente as perdas seriam menores e os progressos muito mais efetivos. Portanto, a todo ano, com a rotatividade:

[...] repete-se a possibilidade de troca de escolas. Seja advinda da solicitação de remoção pelo próprio professor, seja pela condição de precariedade de contrato de trabalho a que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos, repete-se anual, ou semestralmente, a possibilidade de troca(s) de escola(s), implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do staff administrativo (DIAS-DA-SILVA, 2006, p. 6).

Propor uma formação continuada, diante de um cenário no qual uma parte do quadro docente não é fixa na escola e não retorna no ano subsequente, dificulta a sua continuidade e,

quando há contratação de um docente do PSS para assumir a vaga do docente regente da Sala de Recursos Multifuncionais, que já havia iniciado um trabalho junto aos estudantes do público-alvo da Educação Especial, que foi o que ocorreu durante a coleta de dados da pesquisa, também compromete o trabalho de formação e o atendimento dos alunos. As escolas que possuem em seu quadro profissionais efetivos, que mantêm um vínculo com a instituição, desenvolvem uma educação mais humana (LEITE, 2006).

Por isso, efetivar a formação continuada na escola *lócus* da pesquisa, a partir dos princípios do trabalho colaborativo foi um grande desafio, pois com o afastamento da professora regente da SRM, por motivos de saúde, o próprio sistema público de ensino autorizou a contratação de um novo docente para substituí-la, nesse caso um PSS, porém, esse novo docente não conhecia a realidade da escola, as necessidades dos alunos atendidos, não contribuindo de maneira efetiva na formação. Por isso, não há como isentar o Estado dessa responsabilidade, uma vez que é ele quem assegura as relações de trabalho, sendo responsável pelo insucesso do trabalho docente (SILVA JR., 1993).

Além disso, a literatura aponta que para que o trabalho colaborativo ocorra, os docentes do ensino comum e os da educação especial precisam trabalhar em conjunto, em prol de um objetivo comum (FRIEND; COOK, 1990; DAMIANI, 2008; ROLDÃO, 2007; PINTO; LEITE, 2014).

Para que os docentes partilhem do mesmo objetivo, eles precisam além de fazer parte da mesma realidade, apreender o que faz parte daquele contexto. Isso ficou claro durante os encontros da formação, pois a docente contratada pelo PSS – PSR1, que assumiu a vaga da docente afastada não fazia parte do quadro de docentes da escola e se mostrou insegura, participando apenas como ouvinte, não auxiliando nas reflexões da temática abordada, e em quase nenhum momento manifestou-se, mesmo em relação às dificuldades dos alunos, conforme as anotações de campo:

A professora chegou calada, cumprimentou a todos, sentou-se em um dos cantos da mesa, porém se manteve quieta, observando as discussões. Em nenhum momento se manifestou. Após reunião despediu-se e foi embora. Observei que, pelo fato da professora não conhecer a realidade dos alunos, da escola e por não conhecer os “colegas” estava acanhada, não se sentindo à vontade (Anotações de campo – 1ª reunião, 2016).

Após alguns encontros da formação, a pesquisadora solicitou, ao final de um deles, que a PSR1 se manifestasse durante as formações, pois, mesmo não conhecendo as necessidades dos alunos, ela era professora da SRM e poderia contribuir com a experiência

que possuía com outros alunos e com seu conhecimento teórico e prático na Educação Especial, no entanto, ela disse: Tenho vergonha de falar, por que eles sabem sobre os alunos e tem um conhecimento maior, eu nem sei o que dizer (PSR1 – Anotações de Campo, 2016).

Ainda, conforme a seguinte pergunta: *“Então, queria que você comentasse um pouquinho sobre a relação com professor do Ensino Comum como que foi para você durante a formação?”* ficou evidente no relato da PSR1 a sua insegurança em relação aos colegas, conforme o que segue:

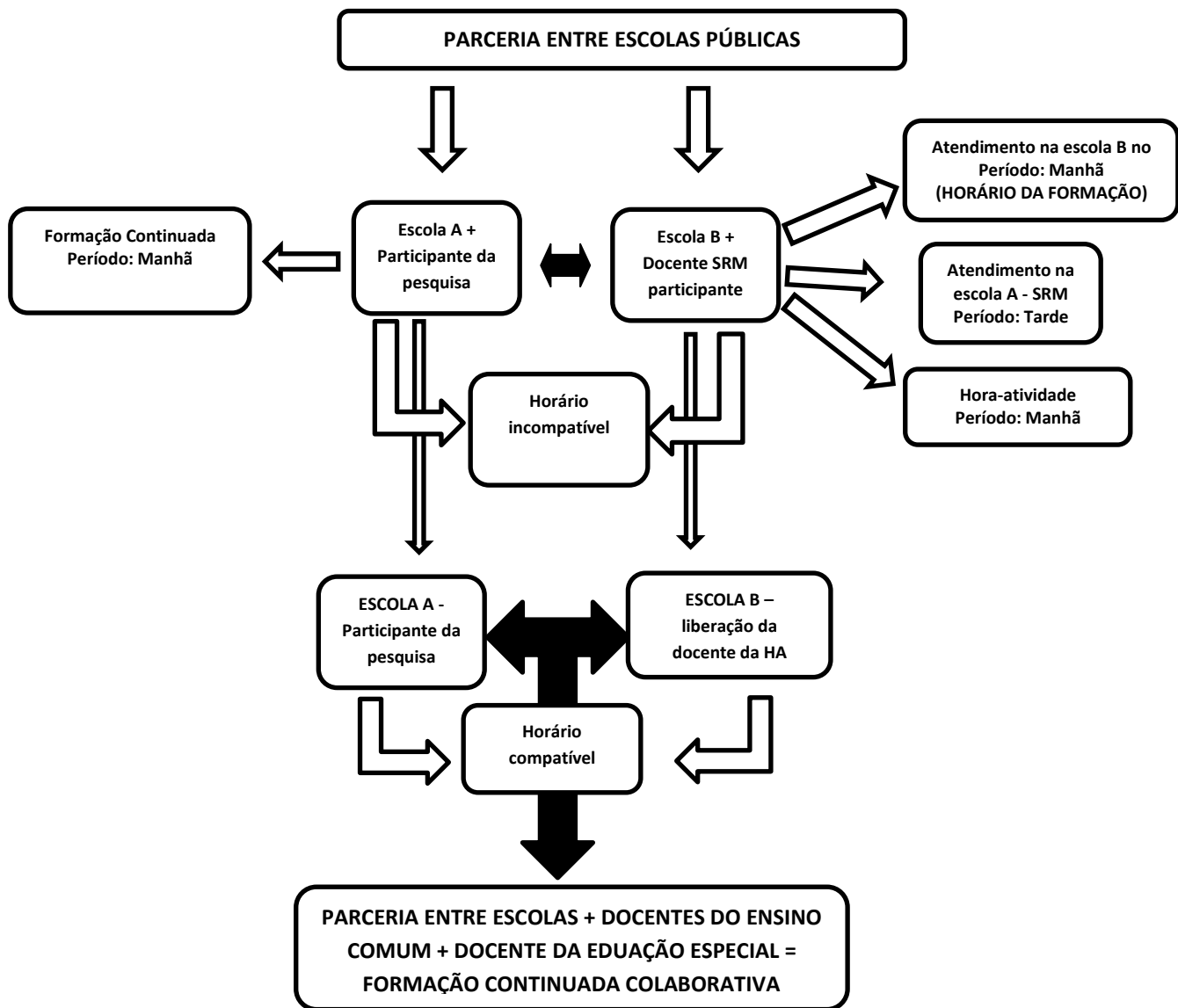
PSR1: de início para mim é foi dificultoso porque não eu realmente não conhecia os professores não conhecia os alunos. [...] os professores eu via que também que ficaram meio com receio a mim é por estar substituindo é só eu que fiquei assim meio retraída porque: (+) eu: que eu queria deixar bem claro que eu estaria apenas fazendo dando continuidade ao trabalho que a professora (PSR1 – entrevista final).

Apesar, do grande desafio em relação à mudança de docente e a sua participação não ter contribuído de maneira efetiva com as ações que foram sendo construídas ao longo dos encontros da formação, o processo de liberação da docente para participar da pesquisa mostrou um outro viés a respeito das políticas internas do sistema público de ensino.

Pelo fato de a docente contratada pelo PSS fazer parte do quadro de docentes de outra escola e, no contra turno atender aos estudantes da SRM da escola participante - período contrário ao da formação -, por meio de uma declaração elaborada pela pesquisadora à escola, a respeito da necessidade da participação da docente aliada ao desejo da mesma em participar, a escola a dispensou de suas horas-atividades, demonstrando que, apesar da falta de articulação entre as Políticas Educacionais e Educacionais Inclusivas, que não favorece o trabalho colaborativo na escola, quando existe a parceria entre os estabelecimentos de ensino público, como nesse caso, em que houve a liberação da docente, para participar da formação, cuja ação foi de cunho técnico-administrativo, revelou a possibilidade de realizar uma formação continuada na escola, por meio do trabalho colaborativo, quando as escolas colaboram entre elas, com um objetivo comum, que é favorecer o processo educacional dos estudantes de modo geral.

Portanto, o Fluxograma 1, demonstra como ocorreu essa parceria para que houvesse a formação continuada.

Fluxograma 1- Parceria entre escolas



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Analisando o fluxograma, foi visto que, a liberação da docente pela escola A, nos dias e horários da formação continuada colaborativa, foi necessário para colocá-la em prática, uma vez que essa abordagem pressupõe o trabalho entre o ensino comum e a educação especial e, nesse caso em específico, a docente da SRM da escola *lócus* da pesquisa estava afastada, necessitando da liberação da docente do PSS da escola B. Além disso, a ação promovida pela escola B, é exequível em qualquer estabelecimento público de ensino, já a liberação do docente para participar de qualquer atividade fora da escola em seu horário de

trabalho, depende apenas da gestão, o que torna a situação mais simples, pois geralmente é mais fácil que se consiga o deslocamento de um único profissional.

Portanto, a ação política da escola quando ocorre de forma mais democrática estabelece que, o acordo que existe entre os indivíduos que fazem parte de uma escola, leva em consideração o diálogo que, é a condição que deve ser realizada antes da ação (SOUZA, 2009).

Ainda, de acordo com a legislação brasileira (BRASIL, 2000), cabe à direção das instituições escolares, a responsabilidade de viabilizar a atuação dos docentes especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional.

Por isso, a parceria entre as escolas possibilitou a participação da docente na formação continuada. Essa “parceria não é um fim em si ou um objetivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os atores de instituições diferentes” (VALENTE, 1998, p. 13). Além disso, “as parcerias na educação implicam acordos com os diversos atores sociais, enquanto processos de dinâmica social, dando resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos educandos do sistema educativo” (MARTINS, 2009, p. 95).

Dessa maneira, verificou-se que apesar dos desafios das políticas educacionais no cumprimento do que propõe enquanto ações dentro da escola, existem possibilidades que, ao serem ajustadas e inter-relacionadas com as políticas técnico-administrativas da escola, se tornam efetivas. Na categoria a seguir serão analisadas as condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública.

7.2 Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública

Ao abordar a categoria *Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública*, foi fundamental considerar os elementos que dificultam a operacionalização de uma formação continuada na escola, como: 1) A falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada; 2) A falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação; 3) Incredulidade dos docentes em relação à formação continuada; 4) Indecisão na organização da formação continuada, e; 5) Entraves do trabalho entre o Ensino Médio e a Educação Especial na escola.

7.2.1 A falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada

Realizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola não é uma tarefa simples, pois há várias situações que podem inviabilizar a sua efetivação. Por isso, a articulação entre a proposta da formação continuada e a sua operacionalização pela gestão e coordenação pedagógica contribui para o resultado do processo formativo.

Para Stainback; Stainback (1999) a gestão de uma escola inclusiva deve ser o exemplo de comportamento colaborativo, pois a forma como conduz o seu trabalho influencia o contexto escolar de maneira geral. Ainda, “o comportamento cooperativo do diretor e dos demais administradores proporciona um modelo para os professores que precisam de ajuda para romper com a prática de “trabalhar sozinhos”” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 137).

Entre os desafios encontrados durante a organização da formação continuada colaborativa na escola participante da pesquisa foi o pouco comprometimento da gestão e da equipe pedagógica do Ensino Comum com a formação.

Inicialmente a gestão autorizou a realização da formação na escola, porém, não auxiliou em sua efetivação. A possibilidade encontrada pela pesquisadora e seu orientador, foi realizar uma reunião entre a pesquisadora, gestão e coordenação pedagógica da Educação Especial, expondo as dificuldades em realizar a formação naquela escola e que diante da incompatibilidade de horário entre os docentes, seria impossível realizá-la.

Assim, após a reunião, a gestão se prontificou a liberar os docentes que estavam em sala de aula, uma professora de apoio e três professores do Ensino Médio de suas horas-atividades para participarem da formação, porém, a gestão não participou de nenhum dos encontros da formação, não disponibilizou espaço para que a formação pudesse ser realizada, não havia entendimento entre a gestão, a coordenação pedagógica do Ensino Comum e os docentes, e isso ficou claro durante todos os encontros, pois os docentes relataram situações que iam na contramão daquilo que eles estavam buscando realizar enquanto prática pedagógica inclusiva, principalmente em relação à proposta de adaptação e mediação das avaliações para os estudantes do PAEE.

O grande desafio em relação à adaptação da avaliação e à mediação estava relacionados à sistematização desse processo pela escola, pois a maneira como a avaliação, era direcionada aos estudantes do PAEE, inviabilizava um trabalho diferenciado e esse entrave frustrava os docentes, conforme segue:

P9: eu fui falar com a coordenação pra minha necessidade e para necessidade do meu aluno eu preciso inserir uma atividade avaliativa e eu ouvi NÃO é possível [...] a sua autonomia docente não é considerada eu expliquei tem que ser dessa maneira não tem outra alternativa e eu ouvi assim não não é isso que estava no guia do aluno mas a minha vontade foi dizer que o guia do aluno não é da professora P9 porque eu não endosseí isso aí endosseí (em tom de pergunta) porque eu acho que as exceções acontecem e a gente tem que olhar pras exceções[...] eu entendo que isso está no guia do aluno e seremos cobrados por isso por isso que eu acho a ATA é legal porque aí justifica que houve uma ocupação eu acho que o documento deveria ser assim PREFERENCIALMENTE considerando as exceções acabou [...] eu recebi uma cartinha que foi colocada no meu armário dizendo que a prova mediada foi combinada no começo do ano que seria no contraturno eu discordo eu discordo porque tendo monitor tendo ajuda para aplicar em sala a gente consegue mediar e fazer a mediação algo muito mais próximo dos alunos produtivo e verdadeiro porque os alunos percebem isso fora o fato que os colegas percebem que você não dá resposta que você percebe que a mediação não funciona assim e que você consegue auxiliar o aluno ao mesmo tempo em que você auxilia a turma e isso se torna muito mais igualitário agora a gente recebe esse documento dizendo que isso foi acordado com os professores e que é assim que tem que ser feito [...] (P9 – 6º encontro da formação).

Acredita-se que se não houver um entendimento entre todos os membros da escola fica impossível realizar qualquer trabalho, seja ele pedagógico, inclusivo ou colaborativo, pois é preciso um consenso nas ações para que a escola tenha um direcionamento que atenda às necessidades que nela emergem o tempo todo.

Levando em consideração os desacordos relatados dentro do ambiente escolar, vivenciados pelos docentes, os dados identificaram a dificuldade em desenvolver de maneira efetiva uma formação continuada colaborativa que saia da superficialidade. Boavida e Ponte (2002, p. 48) declaram que:

O trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipe têm, igualmente, que ser propiciadoras de trabalho conjunto. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objetivos comuns, o trabalho não poderá ir muito longe.

Mesmo com os desafios encontrados e com a dificuldade em efetivar uma formação continuada, a partir dos princípios colaborativos, é importante ressaltar que é difícil aceitar o novo, modificar, sair da zona de conforto, por isso, acredita-se que a formação continuada colaborativa pode ser um meio eficaz no desenvolvimento de práticas inclusivas, pois a partir das experiências positivas dos docentes em relação ao processo educacional dos alunos, a

gestão e a coordenação tendem a reconhecer essas ações como novos caminhos a serem seguidos.

Outro desafio que foi observado durante a coleta de dados, e que está diretamente relacionado ao trabalho em conjunto da escola para possibilitar uma formação continuada dentro do ambiente escolar, foi a atitude da Coordenadora Pedagógica do Ensino Comum em relação à formação com os docentes do Ensino Médio. A mesma só recebeu e ouviu a proposta da formação porque a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial solicitou que atendesse a pesquisadora. Durante a explanação, a respeito da pesquisa, e como a formação seria realizada, a Coordenadora não fez nenhuma pergunta a respeito e não expressou nenhum interesse em auxiliar o processo, conforme a anotação de campo que segue:

A Coordenadora Pedagógica do Ensino Comum me recebeu em sua sala, onde havia outras mesas e grande circulação de pessoas. Falei sobre a proposta do trabalho, porém percebi que ela não estava interessada no conteúdo da conversa. Ela prestava atenção no que eu estava falando e em outros papéis em cima de sua mesa. Eu estava ali falando, mas me sentindo cada vez mais constrangida, pois ela balançava a cabeça, e naquele momento me senti ignorada, pois percebi, por meio de seus movimentos e por meio de seu olhar, que ela não estava prestando atenção no que eu estava falando (Anotações de Campo, 2016).

Sobre esse aspecto, é necessário pontuar que o coordenador pedagógico, ao assumir o papel de organizador do meio educativo e da formação docente, está se comprometendo juntamente com o docente pela qualidade da aprendizagem dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2015). Ainda, o coordenador representa a peça fundamental para o desenvolvimento da formação continuada e tem um papel essencial na perspectiva colaborativa de formação (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

Portanto, há um grande desafio a ser enfrentado quando a equipe pedagógica ou o coordenador não estão alinhados ao trabalho que está sendo realizado na escola, principalmente quando esse trabalho é voltado à formação continuada dos docentes. Thurler (1994) aponta como um dos desafios do trabalho colaborativo a ser enfrentado na escola, é o do favorecimento do isolamento, porém o papel do coordenador é combater as práticas pedagógicas individualistas (RAPOSO; MACIEL, 2005) auxiliando o docente no enfrentamento de ações isoladas.

Por isso, uma possibilidade é com certeza a articulação das ações entre a equipe gestora e as equipes pedagógicas do Ensino Comum e da Educação Especial, para que haja um consenso no trabalho dentro do sistema de ensino. Essa articulação depende unicamente

das políticas internas da escola, se constituindo como uma ação totalmente exequível. Reuniões periódicas para estruturar o trabalho em conjunto são necessárias, pois a escola torna-se muito mais inclusiva quando há consonância nas ações da gestão e da coordenação.

7.2.2 A falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação

Um desafio encontrado durante a organização da proposta da formação continuada colaborativa foi em relação ao espaço em que a mesma seria desenvolvida. Apesar da autorização do supervisor de projetos e da direção para sua realização, a escola não se preocupou em ceder um espaço reservado para que ela pudesse ser realizada. Por isso, o único espaço encontrado pela própria pesquisadora foi a biblioteca da escola, onde os encontros foram realizados, local inadequado por ter um grande fluxo de pessoas, o que atrapalhou na maioria das vezes, o seu andamento.

Os próprios participantes se sentiram incomodados e, muitas vezes, precisaram falar em tom baixo, pois havia alunos e colegas de classe daqueles que estavam sendo pauta das reflexões no ambiente. Os dados demonstraram a insatisfação dos docentes a respeito do local onde a formação estava sendo realizada, conforme segue:

P1: (++) bom eu acho que foi dito também em um dos encontros esse dificuldade também de um local específico né que não tivesse barulho não tivesse pessoas passando esse talvez pudesse ter sido um dos problemas (P1 – entrevista final).

PSRM1:...um ponto negativo tinha que disponibilizar um horário uma sala para a gente fazer a reunião a colaboração (PSRM1 – entrevista final).

Acredita-se que se houvesse a participação de algum membro da gestão escolar na formação, reconheceria a necessidade de encontrar, dentro da escola, um espaço mais adequado para que os encontros fossem realizados. No entanto, o contato com a equipe gestora foi mínimo e, quando ocorria, pouco se falava ou se perguntava a respeito do andamento da formação.

A aprovação de um projeto de pesquisa para ser desenvolvido no espaço escolar não é sinônimo de práticas educativas bem sucedidas. Ao ter esse espaço para a realização de projetos, a gestão, juntamente com a equipe pedagógica, precisa compreender que esse processo necessita, além da aprovação, condições físicas para que o mesmo seja realizado,

pois o local também tem grande influência sobre o comportamento, as ações e a dinâmica das reuniões. É fundamental que a ação do diretor seja a de um educador, pois essa será sua linha prática, cujo objetivo é o sucesso de uma escola considerada inclusiva (OLIVEIRA; PROFETA, 2008).

Além disso, a gestão possui um papel primordial para o desenvolvimento de atitudes inclusivas dentro do ambiente escolar. A maneira como a gestão escolar conduz cada ação dentro desse espaço demonstra para toda a equipe qual é a sua concepção de Educação. A gestão precisa reunir forças para assegurar a inclusão educacional e social de todos os alunos (PRIETO 2002).

Porém, apesar da inabilidade ou imparcialidade da equipe gestora em disponibilizar um espaço adequado para que a formação ocorresse, a possibilidade encontrada pela pesquisadora juntamente com a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial, foi derrealizar os encontros da formação mesmo sem um local apropriado, portanto, apesar do espaço não ser ideal e de todas as dificuldades vivenciadas durante os encontros, foi possível realizá-la.

7.2.3 Incredulidade dos docentes em relação à formação continuada

Um desafio em relação à participação dos docentes na formação continuada foi a dificuldade de se voluntariarem para participar da formação, já que um dos princípios da colaboração e um dos requisitos da seleção dos participantes seria o voluntarismo.

Isso ocorreu, pois se encontravam céticos e resistentes em relação à proposta inicial da formação e isso ficou evidente durante a entrevista inicial. Os dados demonstraram essa resistência dos docentes em participar da pesquisa, suas falas foram registradas, conforme os exemplos observados:

“[...] não tenho mais tempo para nada [...]”, “[...] já tenho outras atividades, por isso não dá para participar [...]”, “[...] gostaria muito, mas tenho pouca hora-atividade aqui no colégio e utilizo para elaborar as atividades semanais dos alunos, por isso não consigo participar [...]”, “[...] tenho mesmo que fazer essa entrevista? [...]”, “[...] vamos rápido, pois tenho outro compromisso [...]” referindo-se à entrevista inicial, olhar no relógio o tempo todo; responder sucintamente à entrevista para que acabasse rápido; perguntar se havia muitas perguntas; parar no meio da entrevista dizendo que precisava ir embora e se iria demorar muito; falar com a pesquisadora e com outra pessoa ao mesmo tempo durante a entrevista [...] (Anotação de Campo, 2016).

Entretanto, programar um trabalho de colaboração no ambiente escolar envolve o comprometimento dos professores que atuarão conjuntamente, dos gestores, da comunidade, além do tempo, do apoio, de recursos, assistência e principalmente insistência (MENDES, 2006b).

Além disso, o trabalho em conjunto ou em equipe:

É uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem [...] (LIBANELO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 513).

Apesar do desafio observado durante os primeiros encontros, a pesquisadora acreditou que seria viável investir e insistir em uma formação naquele ambiente escolar e com aqueles docentes, com o intuito de modificar as concepções que tinham em relação à formação continuada. Além disso, foi observado que eles se sentiram mais confortáveis ao saber que a formação versaria a respeito das necessidades que os inquietavam. Essa possibilidade facilitou a relação com os docentes, que aos poucos foram se “desarmando”, em um processo dialógico constante, com trocas de experiências.

7.2.4 Indecisão na organização da formação continuada

A indecisão dos docentes para estabelecerem um dia e um horário em comum para participar da formação foi outra dificuldade encontrada, chegando à conclusão de que seria inviável realizar a formação se não houvesse com consenso entre todos. A professora da SRM²⁰ concordou em participar da formação em qualquer dia da semana após as 16 horas, e mesmo com uma tabela com proposta de dias e horários após o horário preestabelecido, não houve consenso entre eles.

Com a dificuldade em definir um horário em comum entre os docentes para participarem da formação, foi marcada uma reunião com o diretor e a vice-diretora da escola para encontrar meios para a efetivação da formação, portanto, ficou decidido que: 1) a vice-diretora conversaria com cada um dos docentes a respeito dos dias e horários de formação; 2) os docentes que não tinham horas-atividade geminadas seriam liberados da segunda aula para

²⁰ A docente após concordar com a participação na formação continuada, afastou-se por motivos de saúde até o término do ano letivo de 2016, inviabilizando desse modo, sua presença nos encontros.

participarem da formação; e 3) os encontros seriam realizados uma vez por semana, nas duas primeiras aulas.

Outro desafio esteve relacionado à insatisfação por parte de alguns docentes a respeito da liberação da segunda aula pela direção para participarem da formação, conforme anotações de campo:

“[...] conversei com os docentes e alguns demonstraram em suas fisionomias que não gostaram de “perder” uma aula semanal e dois deles disseram claramente para mim que seria complicado perder uma aula toda semana, pois atrapalharia o andamento de suas disciplinas, que era difícil reorganizar suas aulas para deixar as atividades na responsabilidade dos estagiários” (Anotação de Campo, 2016).

As datas dos encontros também causaram muita discussão, porém, ficou acordado que alguns encontros seriam realizados no período noturno, já que a maioria dos docentes utilizaria suas horas-atividades para desenvolver atividades pré-agendadas. Porém, no segundo encontro realizado no período noturno, identificou-se que o horário não favorecia à formação, por isso, a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial e a pesquisadora decidiram cancelar todos os encontros do período noturno e mantê-los no período de aula, pois com a carga horária extensa e cansativa, seria inviável ter mais duas horas de formação nesse horário, além disso, seria pouco produtivo.

Ao final da pesquisa foi realizada uma entrevista com os docentes participantes e, ao serem perguntados a respeito dos pontos negativos em relação à experiência que tiveram com a formação continuada pautada na abordagem colaborativa, relataram que a falta de tempo foi um deles, conforme o que segue:

P3: [...] é o tempo não tivermos tempo suficiente era sempre muito corrido né não tínhamos que ter um horário específico ter tempo realmente pra fazer... (P3 – entrevista final).

P5: [...] o curto::: período de tempo que nós tivemos pra cada reunião acho que também em função das outras aulas da escola né (P5 – entrevista final).

P7: [...] talvez só de ser meio corrido mas é não [...] concerne a você não tem como mudar assim... (P7 – entrevista final).

P9: [...] acho que foi a falta de tempo nós tivermos que fazer os encontros dentro de um tempo que muitas vezes a gente tinha mais coisa pra falar mas precisava pular porque a gente tinha algum tempo pequeno né [...] (P9 – entrevista final).

Os dados da pesquisa apontaram que a falta de tempo para a formação continuada colaborativa foi uma das principais dificuldades enfrentadas, porém, é importante pontuar que

as dificuldades estiveram ligadas a inúmeras variáveis, dentre elas: a) greve; b) ocupação pelos alunos, ocorrida durante o período letivo; c) inabilidade inicial da equipe escolar para a organização, sistematização e execução da proposta da formação; d) incompatibilidade de horários para a sua realização; e) falta de voluntarismo inicial dos docentes; f) delonga no ajuste da formação por parte dos docentes; g) indecisão do grupo sobre os dias e horários para que a mesma ocorresse.

Para que a cultura de colaboração exista nas relações de trabalho do professor, a sua participação precisa ser voluntária e espontânea (HARGREAVES, 1998), além disso, o professor tem que querer participar de uma prática colaborativa. Ainda, fatores organizacionais e estruturais, são considerados elementos que limitam, não encorajam e não possibilitam a reunião e a ação coletiva (LIMA, 2002).

7.2.5 Entraves do trabalho entre o Ensino Médio e a Educação Especial na escola

Outro desafio observado durante a coleta de dados esteve relacionado à falta de momentos para realização do trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Médio e os da Educação Especial.

Seguindo as Resoluções nº 2 de 2001, e nº4 de 2009 (BRASIL, 2001, 2009), o mais viável, dentro de uma escola considerada inclusiva, seria aperfeiçoar o trabalho em conjunto entre o Ensino Comum e a Educação Especial ao longo dos anos, utilizando como subsídio os parâmetros propostos por esses documentos.

No entanto, ao analisar a organização do Ensino Comum em colaboração com a Educação Especial, no Estado do Paraná deve-se frisar que somente 10 anos após a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, publicou a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), que estabelece critérios específicos para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, mencionando o trabalho colaborativo e propondo em seu cronograma de atendimento que, “[...] deve constar um horário para realização do trabalho colaborativo com professores do ensino regular e família”.

Apesar do que é previsto pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e, principalmente, pela Instrução nº 016 de 2011 (PARANÁ, 2011), verificou-se durante a pesquisa que o critério proposto no cronograma de atendimento em relação a “[...] *constar um horário para realização do trabalho colaborativo com professores do ensino regular* [...]” não ocorria na prática, contrariando o que preconiza a referida Instrução, visto que, no relato inicial dos 12 professores participantes, não havia nenhum momento para a realização de um trabalho em conjunto entre eles, conforme a seguinte pergunta: “*Você tem algum contato com o professor da SRM?*”.

Cinco deles não tiveram contato com a docente da SRM e o P6 não sabia a diferença entre a professora da SRM e a PA, conforme relato que segue:

P6: ((silêncio)) (5.0) [ou já teve algum contato] nas atividades práticas ela não interfere quase nada, ele não precisa da intervenção dela. No seminário eu senti a preocupação dela, ela ficou ali apreensiva, o A1 às vezes (++) começava a falar e às vezes queira parar e ela, a professora incentivando ele (P6–entrevista inicial).

O P8 e o PA justificaram que a falta de contato com o docente da SRM ocorria devido à incompatibilidade de horário de trabalho, conforme os relatos que segue:

P8: (1.5) infelizmente até o momento não até por conta é do tempo de trabalho os horários não batem e a gente acaba não tendo tempo de sentar que é uma deficiência uma dificuldade que precisaria ser sanada (+) porque é importante saber como ele responde na sala de recurso para que eu ter esse feedback mesmo essa troca entre o professor da sala regular com a sala de recurso pra ver de repente o que está dando certo na sala de recurso e o que está funcionando na sala regular para que a gente faça essa troca mas enfim infelizmente em decorrência do tempo nós acabamos não tendo tempo mesmo né (P8 – entrevista inicial).

PA: é muito pouco porque como a professora só vem a tarde então eu utilizo às vezes de bilhete aí então eu passo o bilhete ou até a Coordenadora fala com a professora da sala de recurso isso ela pode auxiliar não só o A1 mas os outros alunos da sala o que ela pode estar fazendo para essa disciplina ou para esse conteúdo (PA – entrevista inicial).

Ainda, P7 relatou que o contato ocorreu, pois a docente da SRM o procurou para tirar dúvidas em relação a um trabalho proposto na sala de aula comum. P5 relatou que o contato ocorreu, mas as conversas foram informais, já P1 disse apenas que não conversou mais com a professora, no entanto, nos três casos, os “contatos” não tiveram a intencionalidade de realizar o trabalho colaborativo, conforme segue:

P7: eu já tive em alguns momentos quando eu peço trabalhos para pesquisa para eles elaborarem e aí ela veio tirar algumas dúvidas ela veio perguntar como dar sequência como auxiliar e tal foi esse o contato [daí você a procurou e ela ter na verdade ela me procurou [a tá] porque daí ela chegou e disse a gente fez mais ou menos assim fez mais ou menos assado e encontramos isso aquilo era isso que queria mais ou menos essa orientação [a tá] (P7 – entrevista inicial).

P5: já tive conversas informais::: com uma das professoras não sei se é a dele inclusive né (++) a gente trocou algumas ideias nos corredores assim sabe::: mas nada muito formal (P5- entrevista inicial).

P1: não conversei mais com ela:: é::: (++) não depois que ela parou eu só cumprimentava não falava nada [...] não conversei mais com ela (P1- entrevista inicial).

Apenas P9 relatou que buscava esse “contato”, procurando a docente da SRM, para sugestões e orientações em relação à adaptação de seu conteúdo para os estudantes que frequentavam a SRM, conforme relato a seguir:

P9: tenho tanto por e-mail quanto tento trocar a hora-atividade ela também já aconteceu do contrário delas trocarem para poderem me atender [porque é no contra turno né] sim é no contra turno e todas as atividades que eu faço que eu faço adaptações eu passo pra elas darem uma olha::da para elas darem sugestões e quando eu tenho dificuldade num conteúdo que é muito abstrato que eu acho que eu não vou conseguir adaptar eu procuro então eu tenho sim uma [então você disse para elas pra elas quem] as professoras da sala de recurso [da sala de recurso] isso [do período da manhã você vai] do período da tarde mesmo a professora da sala dele [da sala dele que atende ele] sim que é do médio que atende o Ensino Médio [o Ensino Médio] sim (P9 – entrevista inicial).

Além da falta de contato entre eles, conforme os relatos mencionados, o docente da SRM não ia à sala de aula comum, e um dos impedimentos para que isso ocorresse foi o fato desse docente trabalhar em outra escola no período em que os alunos estavam na sala de aula comum, dificultando ainda mais o desenvolvimento de um trabalho de acordo com o modelo colaborativo, contrariando, mais uma vez, o que é recomendado pela Instrução nº 016 de 2011 (BRASIL, 2011).

Ainda em relação ao contato entre os docentes do Ensino Comum e da Educação Especial, dos 12 docentes que responderam à pergunta: “*O professor da SRM vai à sua sala?*”, 11 disseram que não e um disse que, provavelmente, se encontrariam no Conselho de Classe, conforme relato a seguir:

P3: ainda não [entendi] vai aparecer provavelmente no conselho de classe na hora que nós tivermos no conselho a professora vai participar do conselho junto aí ela vai falar do trabalho que está sendo desenvolvido vai perguntar para nós como está sendo dentro de sala (P3 – entrevista inicial).

Analisando os dados, foi visto que o grande desafio esteve ligado à sistematização de um trabalho em parceria entre os docentes do Ensino Médio e os da Educação Especial, uma vez que esses profissionais não se encontravam para planejar ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Conforme o relato dos docentes participantes existia a dificuldade de compatibilidade de horário entre eles, o que dificultava o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Nesse sentido, Oliveira e Silva (2015) relatam que para o estabelecimento do trabalho colaborativo é fundamental definir horários na rotina escolar para que os docentes possam estar reunidos para dialogar, planejar e refletir sobre as estratégias a serem utilizadas junto aos estudantes públicos-alvo da Educação Especial.

Por isso, constatou-se a necessidade de refletir sobre a maneira como a SRM foi delineada, já que não se enquadrava na proposta das políticas educacionais inclusivas, pois, se não existia o contato direto e contínuo entre os docentes, não era possível estabelecer o que sugeriu a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), quando estabelece que é preciso ter um horário para realizar o trabalho colaborativo com os docentes do ensino comum. Dessa maneira: *Como atender o que recomenda a Instrução, que é um documento elaborado pela própria SEED/SUED, se ela mesma não viabiliza o seu cumprimento?*

Mendes (2014) responde à questão, relatando que a legislação é contraditória quando, apesar de prever a ação colaborativa, define como período de trabalho do professor do AEE o turno oposto ao do professor do ensino regular, evidenciando que, da forma como está organizado o trabalho nas SRM impossibilita ou dificulta a comunicação e trabalho em equipe.

Respondendo à esta questão, uma possibilidade encontrada é a parceria entre escolas, com a liberação do docente da Educação Especial para participar da formação em outro estabelecimento de ensino, conforme as discussões do item 7.1.4 deste estudo.

Além disso, outro desafio vivenciado durante a formação foi o afastamento da docente responsável pela SRM da escola *lócus* da pesquisa, e apesar da força de vontade e do voluntarismo imediato da docente PSS contratada para participar da formação continuada, ela não conhecia aquela realidade escolar e os estudantes do PAEE que iria atender e os quais

fariam parte da pesquisa, dificultando a sua parceria de maneira efetiva no desenvolvimento de ações com os docentes do Ensino Médio a favor desses estudantes.

Porém, como possibilidade, a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial participou da formação continuada para auxiliar em todo o processo formativo, pois conhecia os estudantes do PAEE e suas necessidades educacionais especiais, bem como os docentes participantes e o trabalho que era realizado pela docente da SRM afastada.

No entanto, apesar de a CPEE participar da formação, a literatura aponta que trabalho colaborativo é definido como uma parceria entre docente do Ensino Comum e o da Educação Especial, para planejar em conjunto estratégias e ações que melhorem o ensino dos alunos com deficiência (LEITE, 2003; CAPELLINI, 2004; DAMIANI, 2008; ROLDÃO, 2007; PINTO; LEITE, 2014).

7.3 As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Comum

Esta categoria buscou apresentar dados que identificassem *As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial na sala de aula do Ensino Comum* e os caminhos que os docentes poderiam seguir para obter conhecimento na área da Educação Especial.

Durante a pesquisa, foi observada a necessidade de uma formação continuada, para docentes do Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo, com o objetivo de promover a reflexão a respeito dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum, do propósito da Educação Especial como parte integrante do Ensino Comum e da importância da colaboração entre o Ensino Comum e a Educação Especial para o trabalho com os estudantes do PAEE, pois não apresentavam quase nenhum conhecimento a respeito dessas questões.

7.3.1 O docente do Ensino Médio e a Educação Especial

Os relatos dos docentes mostraram, durante a entrevista inicial, a falta de conhecimento na área da Educação Especial. Dos 11 docentes do Ensino Médio, apenas três deles disseram ter algum conhecimento nesta área, conforme o que segue:

P1: [...] eu fiz um curso (+) mas que era com uma professora que explicava como que eu chamo isso ((perguntando)) dificuldades [*que é ((pensando)) as características*] de cada doença que fez de cada síndrome ou:: [*sei de cada deficiência*] de cada deficiência que poderia apresentar e depois passava um filme ilustrando (+)ela:: falava as características clínicas da e (+) depois dessa discussão ela:: (+) passava um filme ou um documentário exemplificado esses problemas [...] (P1 – entrevista inicial).

P6: (2.5) eu fiz uma pós em atendimento especializado faz muito tempo também né (+) assim:: muitas coisas que a gente vê assim você não tem que tratar com grande (++) diferença você tem que tratar tentar tratar assim igual aos outros alunos normais [...] (P6 – entrevista inicial).

P10: [...] eu fiz uma:: pós-graduação em:: (++) alunos especiais [*um::*] só que você sabe pós-graduação que você faz online (+) você só faz essa pós para aumentar o nível né não foi assim um aprofundamento (+) [...] (P10 – entrevista inicial).

Em termos quantitativos, apenas 27,27% dos docentes apresentou algum conhecimento na área, percentual muito pequeno, visto o número de estudantes do público-alvo da Educação Especial com os quais trabalhavam somente no ano selecionado para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, a escola deve ser vista como um espaço de formação continuada que possibilite além de outras coisas decidir sobre a aprendizagem experienciada pelo estudante segundo sua responsabilidade (MARTINS, 2011).

Então, como resolver o problema de formação continuada de docentes do Ensino Médio se, conforme já discutido, as formações continuadas, oferecidas pelo Estado do Paraná não possibilitam o trabalho colaborativo dentro das escolas públicas, que é visto como um modelo que auxilia na articulação de práticas educacionais inclusivas entre o Ensino Comum e a Educação Especial?

Conforme os resultados apresentados até o momento, o desafio em desenvolver uma formação a partir dos pressupostos do trabalho colaborativo não é uma particularidade do estado do Paraná, além disso, não há uma receita que resolva essa problemática, porém, há algumas possibilidades que já foram abordadas neste estudo e discutidas, como por exemplo, estabelecer parcerias entre escolas, entre escola e Universidade, pesquisas, pesquisadores e docentes, propondo a constituição de grupos de trabalho dentro das escolas, conforme defendem (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008; FIORENTINI, 2009; SOUSA, 2013) propiciando desse modo, o trabalho em conjunto, como o que é proposto por este estudo.

Nesse sentido, Almeida (2002, p. 38) propõe que a equipe que aplica essa abordagem “é coautora e condutora do processo de interação e criação; e cada membro é responsável pela própria aprendizagem e corresponsável pelo desenvolvimento de todos”.

Outra questão que precisa ser mencionada e que, demonstrou a necessidade de uma formação continuada voltada aos docentes deste nível de ensino, esteve relacionada à seguinte pergunta: “*Existe a oportunidade ou há algum momento de planejamento em conjunto com o professor da SRM? Se há como é feito isso?*” O relato dos docentes mostrou que não havia esse momento de planejamento entre o Ensino Comum e a Educação Especial, conforme os trechos a seguir revelaram:

P1: a:: não [de planejamento] não [não] então a gente [em conjunto] não (P1- entrevista inicial).

P2: eu não presenciei até hoje::... (entrevista inicial).

P3: não nós não fazemos o planejamento...[...] em relação aos alunos é feito entre a professora da sala de apoio a professora da sala de recurso provavelmente [é] não envolvendo os professores [não] da sala de aula comum [não] (P3- entrevista inicial).

P4: não tivemos momentos de planejamento é:: mais geral, específico [...] (P4 – entrevista inicial).

P5: não sei se daríamos conta disso né (rindo de maneira mais agitada) porque são tantos afazeres mas eu acho que seria produtivo em relação a mediação por exemplo como eu não tenho que ter uma formação específica até mesmo para fazer uma prova diferenciada até mesmo para fazer a mediação né e eu não tenho essa formação e a sala de recursos tem eu não entendo porque não é a sala de recurso que faz essa mediação né tipo eu dou eu passo o conteúdo (2.5) eu passo a avaliação eu acho que é uma questão de conhecer a disciplina eu até entendo a problemática mas por outro lado eu não entendo o processo de aprendizagem deles então:: é::: uma coisa complicada bastante complicada (P5 – entrevista inicial).

P6: não (++) nenhum momento (P6 – entrevista inicial).

P7: em conjunto não mas assim nessas formações continuadas nessas reuniões que tiveram semana pedagógica e tudo mais existem as instruções que eles dão os conselhos os direcionamentos mas em conjunto não...(1.5) [...] (P7 – entrevista inicial)

P8: olha como eu disse infelizmente ((rindo timidamente)) ainda não houve porque nós estamos aí (+) começando o segundo trimestre deveria ter tido esse momento até para a gente poder conhecer um pouquinho mais os alunos [...] facilitaria até porque o professor da sala de recurso tem um conhecimento a mais das dificuldades dos alunos (+) [...] (P8 – entrevista inicial).

P9: [...] eu vou passando essas informações para elas conforme a gente vai tendo um horário semelhante ou fazendo troca de horário agora um momento determinado só para isso [*para fazer o planejamento*] não (+) nós fazemos dessa forma (P9 – entrevista inicial).

P10: não até agora não pode ser que surja tudo isso né (P10 – entrevista inicial).

P11: ((pensativo)) com relação ao meu horário não pode até haver se a gente de repente combinar alguma coisa mas algo já pré agendado não (P11 – entrevista inicial).

PA: ((sorrindo)) não isso é falho é falho a gente sabe que não existe inclusive vai de professor para professor pegar o planejamento o que eu faço eu pego o planejamento dos professores com a coordenação aí eu vejo qual o conteúdo que vai ser trabalhado para poder fazer o meu [*o seu planejamento*] então não existe essa ligação professor de sala de recurso eu professora mediadora e os professores de sala regular ainda não temos um momento para sentar e que isso possa acontecer de forma real mesmo né (PA – entrevista inicial).

Diante os relatos apresentados, entende-se a necessidade dos docentes terem momentos específicos de planejamento em conjunto, pois de acordo com Paiva e Guidotti (2017), o planejamento colaborativo é uma forma de estudar, refletir, dialogar sobre várias questões e temáticas, por meio de uma formação para docentes em atividade. Ainda, o planejamento colaborativo possibilita que os participantes discutam e decidam juntos sobre a importância do que é realizado por todos a partir de suas concepções e interesses (PARRILLA; DANIELS, 2004).

Acredita-se que as falhas encontradas no trabalho diário, dos docentes do Ensino Médio, são resultado de formações iniciais que não oferecem condições didáticas voltadas à diversidade, por isso, na maioria das vezes, os docentes utilizam uma prática didático-pedagógica empírico-intuitiva para desempenhar o seu papel. Mello (2001, p.5) retrata bem esse fato quando afirma que: “[...] os especialistas ingressam no ensino superior com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura”.

Pelo fato da formação inicial ser insuficiente para atender à demanda encontrada no ambiente escolar, é fundamental que os docentes busquem uma formação continuada que atenda às diferenças.

[...] licenciaturas na estrutura do ensino superior e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar

esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (MELLO, 2001, p.4).

Levando em consideração os desafios apresentados e que dispararam a emergência em realizar uma formação continuada, com os docentes do Ensino Médio, por meio do trabalho colaborativo, foi identificado que a formação continuada proposta possibilitou dentre outras questões: o trabalho com seus pares (PASSOS, 1999); o planejamento colaborativo (MARTINS, 2002; PARRILLA e DANIELS, 2004); a compreensão acerca da importância da colaboração entre a Educação Especial e o Ensino Comum (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011; MENDES, 2011); a articulação de práticas pedagógicas educacionais inclusivas (BRASIL, 1999, 2001) e; o entendimento de que a cultura colaborativa dentro da escola é fundamental (FULLAN e HARGREAVES, 2001; BORGES, 2006).

Portanto:

O trabalho em equipe pode constituir um importante instrumento para a realização dos professores e para a qualidade da educação escolar. Os professores aprendem muito com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho (JESUS, 1999, p. 47).

Apesar de grande parte dos docentes do Ensino Médio não apresentarem conhecimento na área da Educação Especial e não realizarem o planejamento em conjunto com a Educação Especial, a formação continuada, possibilitou aos docentes compreenderem a importância da Educação Especial no contexto escolar, bem como vivenciar momentos em que puderam discutir, refletir e planejar ações educacionais para os estudantes do PAEE.

7.3.2 A formação continuada e o trabalho colaborativo na escola

Os dados da pesquisa indicaram que nenhum dos docentes participantes havia tido contato com esse modelo de trabalho, conforme podemos observar nos relatos das entrevistas finais, a partir da pergunta: *“Você já havia tido contato antes com essa forma de trabalho, você poderia me contar um pouco sobre isso?”*.

P1: não que eu me lembre não (++) é que sempre cada um no seu quadrado né:: cada um no máximo é entre os meus professores ou a mesma disciplina mas nunca foi tão (++) aprofundado, durante tanto tempo e com essa mesma frequência acho que não nunca tive acho que é a primeira vez (P1 – entrevista final).

P3: não, foi a primeira vez (P3 – entrevista final).

P5: na verdade não:: havia tido ainda ((rindo)), foi a minha primeira experiência (P5 – entrevista final).

P7: não nunca tive assim de sentar um grupo e:: (+) ele continuar porque fica que parecendo uma disciplina de:: da graduação né::a gente tem alguém que sabe um pouco mais pelo menos dentro da licenciatura que eu fiz a gente tem alguém que traz um conhecimento externo ((batendo palmas muito alto na outra sala)) fica discutindo fica rodando sobre aquilo produz alguma coisa a gente só não aplica na faculdade mas produz alguma coisa que eu penso sobre aquilo me pareceu essa estrutura dentro da graduação não de todos os professores né, é essa a ideia mas eu nunca tinha feito nada depois de ter formado (++) depois de formado eu nunca tinha feito não (P7 – entrevista final).

P9: não nas outras escolas que eu trabalhei a sala de recursos sempre existiu mas (+) o trabalho sempre foi muito sempre foi uma intervenção emergencial no sentido de que se o aluno não está indo bem então o professor manda um trabalho para a sala de recurso para fazer no período contra turno, manda uma lista de exercícios (P9 – entrevista final).

PA: não tinha ainda tido essa experiência eu achei assim que a Educação Especial está caminhando para isso a gente tem lido tem buscado avançar na parte de teoria, a gente percebe que é por aí que tem que acontecer para realmente isso surgir efeito né (+) então eu não tinha tido experiência e eu achei muito válida (+) que é um trabalho que realmente visa o aluno como um todo né e que daí vai desmistificar muita coisa em termos da inclusão né:: *[exatamente]* (PA – entrevista final).

PSR1: não tive (PSR1 – entrevista final).

Em relação ao trabalho colaborativo, a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED que abordou a ação pedagógica a ser desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, propôs três eixos e, dentre eles, destaca-se o eixo 2 ao recomendar que:

o trabalho colaborativo com professores da classe comum tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos [...] (PARANÁ, 2011).

Considerando o que essa Instrução propôs, o desafio está relacionado à prática que vai contra o que preconiza suas recomendações, além disso, é fato que, a falta de uma cultura colaborativa dentro da escola dificulta o entrosamento entre os docentes e a melhora do trabalho educacional com os estudantes, por isso é necessário que o sistema de ensino público do Estado do Paraná redesenhe os formatos de suas formações continuadas, inserindo novas abordagens e novos modelos, principalmente o colaborativo, pois de acordo com Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre professores tem a capacidade de melhorar a sua forma

de pensar, agir e solucionar problemas, aumentando as possibilidades de êxito ao complexo trabalho pedagógico.

Além disso, os docentes não podem ser culpabilizados pela carência de uma cultura colaborativa dentro dos sistemas de ensino, pois o trabalho docente é direcionado pelos sistemas e instituições de ensino em que se encontram imersos (NÓVOA, 1995).

Entretanto, mesmo condicionados pelos sistemas educativos conforme preconiza Nóvoa (1995), os docentes não devem se acomodar e pensar que todo problema educacional está relacionado à falta de articulação entre as políticas educacionais e educacionais inclusivas, pois cabe ao docente também, buscar novos saberes em relação ao público que está atendendo. É possível trabalhar de maneira mais eficiente, buscando orientação com a equipe pedagógica da escola, com os docentes que atuam na Educação Especial, pois geralmente no mesmo turno em que o docente do Ensino Médio atua, há profissionais da Educação Especial na escola.

Além disso, é importante sempre participar das discussões a respeito dos estudantes do público-alvo da Educação Especial e participar de formações continuadas, que abordem esta temática. Ainda, há a possibilidade de entrarem em contato com a Equipe Pedagógica da Educação Especial do NRE, a fim de obter orientações e informações a respeito do trabalho a ser realizado com esses alunos. Enfim, há muitos livros online disponíveis que tratam a respeito da temática, bem como artigos científicos, pesquisas de mestrado e de doutorado, além das legislações que regem a Educação Especial.

7.4 Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação das avaliações e sua mediação para os estudantes do PAEE

A categoria *Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação das avaliações e sua mediação para os estudantes do PAEE* buscou apresentar dados que indicassem caminhos que os docentes poderiam seguir, no intuito de encontrar estratégias que os auxiliassem a adaptar as avaliações desses estudantes, bem como mediá-los.

7.4.1 Adaptação das avaliações

Para iniciar as discussões e reflexões a respeito das adaptações das avaliações que foram realizadas, todos os encontros da formação tiveram a mesma dinâmica:

- 1) Fazer a leitura em conjunto da síntese da avaliação acadêmica dos alunos, feita pela pesquisadora, baseada no material disponível pela SRM;
- 2) Tirar dúvidas com a respeito das características específicas dos alunos;
- 3) Relacionar as dificuldades descritas na síntese com as apresentadas pelos alunos durante a realização das avaliações;
- 4) Discussão no grupo a respeito de suas dificuldades individuais em relação ao processo de adaptação do conteúdo da avaliação e da mediação dos alunos e;
- 5) Colaborar uns com os outros no processo de adaptação e na mediação das avaliações.

A proposta para essa dinâmica nos encontros foi planejada com o intuito de otimizar o tempo, já que a formação seria composta por apenas 10 encontros. Desse modo, o primeiro grande desafio foi refletir a respeito da necessidade dos alunos em relação às adaptações das avaliações e das mediações, assim como a escola estabeleceria os critérios avaliativos, suscitando, alguns entraves, entre a proposta de adaptação das avaliações e sua mediação solicitadas pelo NRE, que está de acordo com as políticas da Educação Inclusiva e a percepção da própria escola em relação à organização e aplicação da avaliações.

A respeito das adaptações das avaliações, a própria legislação brasileira e os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) orientam o caminho que a escola e os profissionais da educação devem seguir. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p. 40), por exemplo, estabelecem que:

As adaptações significativas na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.

Ainda, de acordo com esse mesmo documento, as adaptações avaliativas dizem respeito, “às modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, à sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de maneira que **atenda às peculiaridades** dos que apresentam necessidades especiais” (BRASIL, 1998, p. 36) (grifo da pesquisadora).

Já o documento Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (2000) apresenta que as adaptações de pequeno porte são aquelas mudanças realizadas no currículo, pelo docente, para possibilitar e promover a participação produtiva dos estudantes do PAEE, no processo de

ensino e aprendizagem, no Ensino Comum, com uma multiplicidade metodológica, tanto para o ensino quanto para a avaliação.

Como considerado, a adaptação da avaliação é garantida aos estudantes do PAEE, pelos documentos que regem a educação, porém, o primeiro desafio esteve diretamente relacionado à articulação entre o que os docentes pretendiam realizar enquanto adaptação e as concepções e critérios adotados pela escola em relação à avaliação, conforme o relato do P9, CPEE, P3, P5 e PA:

P9: é preciso mudar a perspectiva da avaliação na escola, pois o que é cobrado e o que é falado é diferente; a prova na escola é utilizada de uma forma bem verificacionista, classificatória e quantitativa; nós precisamos criar instrumentos pra chegar até eles (P9 - 3º encontro da formação). Tem que ir por esse caminho de avaliar o aluno como um todo tem que ser processual contínuo agora se eu olho para o regimento da escola e tenho uma outra perspectiva de avaliação por isso que os alunos reclamam demais porque isso é conflituoso (P9 - 4º encontro da formação). Mais uma vez houve uma discussão em relação às avaliações aos objetivos trimestrais que os professores devem cumprir impostos pela escola [...] (P9 - 6º encontro da formação).

CPEE: nós estamos em um sistema de avaliação muito rigorosa sou contra (enfática); a avaliação está sendo usada como arma; avaliar um aluno de inclusão não pode ser uma avaliação tão rígida e aqui a gente acaba por causa das regras e do histórico dessa escola; nossos professores têm que ser mais humanos nós temos que ver e enxergar esse nosso aluno (CPEE - 3º encontro da formação). As instruções que vêm está bem explícito que tem que desenvolver atividades o que está na lei o aluno tem direito a todas as adaptações necessárias [...] no começo a gente pedia para o professor da SRM aplicar mas o aluno é de quem (em tom de pergunta) é do professor da sala de aula regular quem tem conhecimento do conteúdo é o professor da sala de aula regular [...] (CPEE - 6º encontro da formação).

P3: o discurso é o voltar ao sistema de avaliação antigo que eu acho que é mais limitado; tem que ser diversificada não pode ser engessada; as normas de avaliação da escola proíbe o uso de qualquer material durante a avaliação (P3 - 3º encontro da formação).

P5: nós não conseguimos flexibilizar a avaliação desde o começo do ano (P5 - 3º encontro da formação) [...] mas auxiliar a turma é proibido a gente não pode nem chegar perto do aluno do PAEE [...] as orientações que eu recebi diziam que uma vez que eu fiz a prova adaptada não era necessário a mediada [...] (P5 - 6º encontro da formação).

P9 e P5: É preciso individualizar, o problema da educação coletiva é esse a gente tende a colocar todo mundo no mesmo patamar avaliar do mesmo jeito nivelar e esperar que o aluno do PAEE se adeque ao meu processo (P9, P5 - 3º encontro da formação).

Os relatos demonstram que os docentes reconheciam a necessidade de realizar a adaptação das avaliações, porém, esbarravam-se na sistemática da escola que apresentava uma cultura que dificultava essa organização das avaliações, contrariando o que é proposto pelos documentos oficiais, deixando claro que o objetivo maior em relação ao processo avaliativo não era atender a todos e sim verificar, classificar e quantificar, conforme a própria P9 afirmou em seu relato.

Sobre esse aspecto, o maior obstáculo não era adaptar ou mediar as avaliações dos estudantes do PAEE, pois os docentes demonstraram conhecer não apenas os direitos, como também a necessidade de aplicar uma avaliação que estivesse pautada em suas necessidades individuais, mas fazer a escola acatar o que determina a legislação e o próprio NRE em relação à adaptação das avaliações.

Outro desafio, relatado pelos docentes, foi o direcionamento pedagógico das avaliações pela Coordenação Pedagógica do Ensino Comum, em relação aos estudantes do PAEE, conforme segue:

P9: eu relatei que eu gostaria de trabalhar de uma outra forma no terceiro trimestre eu não concordo com esse negócio só de prova e eu não concordo mesmo [...] a prova [...] outra coisa foi a questão desses objetivos tem que ser três objetivos quem disse que tem que ser três objetivos (em tom de pergunta) se eu trabalhar um objetivo muito bem trabalhado num trimestre tá justificado não existe isso não existe receita na educação não existe um guia então isso tem que mudar a gente tem que fazer ATA para justificar que não trabalhei os três objetivos [...] a gente tem que olhar para o aluno da Educação Especial diferente mas a gente está sendo cobrado de outro jeito (P9 - 3º encontro da formação)

Apesar dos questionamentos de P9 a respeito da elaboração da avaliação, a quantidade de objetivos que deveria conter em cada uma e sobre as reais possibilidades oferecidas aos estudantes do PAEE que realizariam uma avaliação a qual não fora pensada e adequada às suas reais necessidades, a avaliação dos alunos do Ensino Médio apresentava um caráter mais conteudista, visando a contabilização dos resultados.

Por isso, foi evidenciado durante a coleta de dados que, além do desafio envolvendo o formato utilizado pela escola em relação à avaliação dos estudantes do Ensino Médio, que não favorecia os do PAEE, havia um desafio ainda maior, que era convencer as equipes gestora e pedagógica do Ensino Comum, consideradas centralizadoras, sobre a necessidade de elaborar as avaliações desses estudantes com critérios diferenciados, a fim de atender a esse público em suas peculiaridades. Além disso, a relação entre docentes, equipe gestora e pedagógica ia na contramão do que preconiza o trabalho colaborativo.

Nesse sentido, Boavida e Ponte (2002, p.48) declaram que:

O trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras de trabalho conjunto. Se os participantes não se entendem neste ponto, mesmo com objetivos comuns, o trabalho não poderá ir muito longe.

Sobre a gestão escolar com característica centralizadora, em que as decisões vêm de cima para baixo, sem uma participação colaborativa, a literatura (KRAWCZYK, 1999, LUCK, 2000, LIBÂNEO, 2003) aponta que este modelo está fadado ao fracasso.

A esse respeito, Domingues (2014) alerta que há diretores que não deixam de controlar o que acontece na escola e centralizam as tarefas a serem executadas de acordo com as suas percepções e concepções de educação, ameaçando desse modo o progresso pedagógico, pois uma equipe dividida não consegue realizar um trabalho eficaz e nem desenvolver mudanças significativas.

Ainda sobre esse aspecto, Libâneo (2001, p. 181) relata que:

Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Além disso, a escola é uma organização cujo universo é educativo, portanto, o gestor precisa garantir que se cumpra o papel educativo, que é a razão de ser da escola, pois o gestor da escola é, antes de qualquer coisa um educador, antes de ser um dirigente, ele é um mestre (SAVIANI, 1996).

E como educador, o gestor deve refletir a respeito das práticas educacionais que atendam a todos os alunos, pois quando não existe acordo ou concordância entre os membros da equipe escolar, em relação aos procedimentos a serem realizados, a escola tende a desenvolver um trabalho fragmentado e pouco eficiente, pois não se pode haver a pretensão de avaliar a todos os estudantes utilizando exatamente as mesmas estratégias e materiais curriculares. O grande desafio é encontrar nas políticas técnico-administrativas da escola, meios para equilibrar o processo avaliativo dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial e tornar a escola mais inclusiva. Por isso, para Mendes (2002, p. 71):

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de

currículos adequados, sendo eles adaptados ou modificados, quando necessário e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio-educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Ainda, a avaliação ao ser adaptada para os estudantes do Público-alvo da Educação Especial precisa ter flexibilidade e deve possibilitar a mudança de critérios instrumentais e procedimentais estabelecidos, levando em consideração vários contextos e circunstâncias de ensino e aprendizagem, e respeitando a individualidade de cada estudante (BRASIL, 1998).

Como possibilidade para enfrentar o desafio relacionado à divergência entre o que foi estabelecido pela escola como critério de avaliação e o que os estudantes do PAEE necessitavam, os docentes acreditavam que o mais viável seria realizar as avaliações dos alunos a partir daquilo que era mais significativo para eles, conforme relato do P3:

P3: “se a coordenação vier me questionar eu digo que eu acho que é o melhor para o aprendizado do meu aluno” (P3 - 3º encontro da formação).

Na dinâmica do trabalho docente, é necessário poder negociar e estabelecer condições de diálogo, porém, são situações que geralmente geram estresse e impasses (SADALLA, SÁ-CHAVES, 2008, p. 190), por isso, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na intermediação, tanto do processo educativo, como das relações e pode fazer isso por meio da reciprocidade dialógica e da melhora da comunicação entre os professores da escola (PLACCO, 2002). Além disso, a gestão como parceira da coordenação pedagógica não deve utilizar a burocracia para dificultar e sim para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a cultura colaborativa na escola (MACHADO; FORMOSINHO, 2009).

Além da possibilidade proposta pelos docentes, de buscar estratégias para os estudantes compreenderem o que era solicitado nas avaliações, mesmo que tivessem que justificá-las à gestão ou à coordenação do Ensino Comum, a CPEE apontou que outra possibilidade que poderia subsidiar as ações dos docentes seria inserir todas as intervenções a serem realizadas com os estudantes do PAEE no planejamento trimestral, visto que na maioria das vezes não o faziam, conforme segue: “incluir no planejamento as ações que você vai fazer com os alunos de inclusão isso vai te amparar aqui nós como professores temos que brigar mais pela questão da autonomia” (CPEE - 3º encontro da formação).

Para Luckesi (2010) a avaliação da aprendizagem ocorre após o planejamento, pois só é possível avaliar a partir do que foi corretamente planejado e executado.

Nesse sentido, para que a avaliação proposta aos estudantes do PAEE possa ser apropriada, o planejamento precisa ser realizado em conjunto e debatido na escola, bem como às adaptações curriculares e às formas de avaliação (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Além disso, para que a escola se torne inclusiva é necessário que a participação no planejamento seja colaborativo, entre o professor do Ensino Comum e da Educação especial. Entretanto, é importante lembrar que a colaboração deve partir do direcionamento da equipe gestora da escola, pois quando não é prioridade para a gestão, não há possibilidade para o planejamento (MENDES, VIRALONGA; ZERBATO, 2014).

O diretor precisa se comprometer com a ideia de escola enquanto instituição aprendente e criar possibilidades para que os docentes, aliados aos seus dirigentes, idealizem em conjunto, planejando e sistematizando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (MACHADO; FORMOSINHO, 2009)

No entanto, os docentes relataram que além do desafio relacionado às divergências na escola, em relação à forma como as avaliações deveriam ser elaboradas e aplicadas, havia três outros desafios, sendo eles: 1) a falta de uma avaliação diagnóstica dos estudantes do PAEE no início do ano letivo; 2) a falta de conhecimento em relação às necessidades educacionais especiais desses estudantes e; 3) o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à ausência da avaliação diagnóstica dos estudantes do PAEE no início do ano letivo, alguns docentes relataram que a falta de informação em relação ao conhecimento dos conteúdos que eles apresentavam, dificultava a elaboração da adaptação das avaliações, conforme pontua P9: “mas em que momento fizemos uma avaliação diagnóstica para saber o que o aluno trás de conhecimento em tal disciplina” (P9). O ideal é conhecer o aluno, seu diagnóstico, suas especificidades para direcionar a forma de trabalho (BRASIL, 2001).

A avaliação diagnóstica (BLOOM, 1983; SANT’ANNA, 1995; LUCKESI, 1995; KRAEMER, 2005; HOFFMANN, 2008) é muito utilizada durante o ano letivo para identificar o nível de conhecimento que o estudante apresenta nas disciplinas escolares. A avaliação da aprendizagem, a partir desses moldes, possibilita identificar o que precisa ser ajustado durante o processo.

Para Sant’anna (1995, p.33) a avaliação diagnóstica:

Se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecto da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores

ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas.

De acordo com os dados, esse trabalho não foi realizado no início do ano letivo, dificultando a identificação dos déficits de aprendizagem dos estudantes, porém, os docentes não culpabilizaram ninguém por essa “falha”, visto que a aplicação desse tipo de avaliação necessita estar inserida no plano de trabalho docente²¹ e deve ser realizada por eles, para que tenham suas próprias perspectivas em relação aos estudantes e/ou à classe de modo geral, porém, é importante ressaltar que é muito difícil os docentes precisarem de maneira clara no planejamento o nível de qualidade que se espera de um estudante, depois de ter sido exposto ao conhecimento (LUCKESI, 1995).

No entanto, de acordo com o artigo 118 do Regimento Escolar, que está inserido no PPP da escola participante, “a avaliação deverá assegurar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, sendo diagnóstica, formativa e final, expressando assim a totalidade do aproveitamento escolar conclusivo de um trimestre e ou ano letivo” (PPP, 2016, p.37). O PPP é um documento importante e orientador do trabalho docente, porém só é estudado quando o ano letivo começa, na semana pedagógica, pois durante o semestre, a sua organização e a reflexão de outras questões como a avaliação dos estudantes e do currículo, não são revistas (FERNANDES, 2007).

Mesmo que o docente não verifique o que o Projeto Político-Pedagógico da escola estabelece enquanto processo avaliativo, é comum no início do ano letivo aplicar uma avaliação diagnóstica para identificar as potencialidades e dificuldades do estudante em relação aos conteúdos do ano em que se encontra matriculado, porém, mesmo que não seja realizada, é possível acompanhar por meio do processo de ensino e aprendizagem o conhecimento que ele apresenta em relação ao conteúdo de cada disciplina.

Haydt (1997) declara que é função do professor identificar as diferenças que existem entre os alunos relacionados à capacidade de aprendizagem permitindo que os ajude a superá-las, já que para alguns, a aprendizagem ocorre de maneira mais rápida do que para outros e, ainda, alguns conseguem aplicar o que lhes é ensinado mais facilmente.

A respeito da falta de conhecimento em relação às necessidades educacionais especiais dos estudantes, os docentes relataram que não conseguiam relacionar a deficiência

²¹ O Plano de Trabalho Docente – PTD, é um documento elaborado pelo docente para organizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (SEED/SUED, 2018). No PTD, o docente deve elencar os conteúdos, objetivos, instrumentalização e avaliação (PPP, 2016).

dos alunos com suas necessidades educacionais especiais, conforme apontado por P1, P3, P5 e P7: “não conhecer as necessidades dos alunos para fazer as adaptações que eles precisam é complicado” (P1, P3, P5, P7);

Nesse aspecto, a CPEE relatou que no início do ano letivo disponibilizou um resumo a respeito das características individuais dos estudantes do PAEE, além disso, P9 relatou que houve momentos de orientação, conforme segue: “então quando nós tivemos a formação inicial no começo do ano aquela formação exigida pelo Estado teve um momento da Educação Especial” (P9), porém alguns deles relataram que não tinham conhecimento desse resumo mencionado pela coordenadora e outros relataram que as orientações eram esporádicas, conforme relato do P1:

P1: tem um grupo de pessoas que fazem esse trabalho [e vocês se reúnem (em tom de pergunta)] (++) então também não muito (+) tem reuniões ((gagueja)) geralmente (+) reuniões pedagógicas no começo do ano (++) mas não tem uma frequência é meio esporádico às vezes no começo do ano no meio do ano mas não é periódico assim [para poder trabalhar essas questões de todos os alunos] isso [vamos colocar assim] isso não existe não é frequente (P1).

De fato, a organização da escola deve possibilitar momentos em que a Coordenação Pedagógica, da Educação Especial possa orientar os docentes do Ensino Comum para que compreendam a relação entre a deficiência e a necessidade educacional especial que apresentam. O coordenador pedagógico deve pensar com os docentes sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, considerando não apenas as questões legais, mas o que compreendem por deficiência e permanência desses alunos na escola (AGUIAR, 2010).

Contudo, é importante ressaltar que a tarefa de coordenar o pedagógico não é fácil, pois abrange a compreensão de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos e como todo ato pedagógico, é um ato político, ético e comprometido, que só irá se consolidar diante de uma perspectiva coletiva, envolvida com os pressupostos pedagógicos reconhecidos (FRANCO, 2008).

Já em relação ao relato dos docentes sobre não conhecerem as necessidades dos estudantes para elaborar as adaptações, eles mesmos mencionaram que houve uma orientação inicial a respeito de cada um deles e, mesmo que não tivesse havido, a escola *lócus* da pesquisa tinha uma Coordenadora Pedagógica da Educação Especial trabalhando 40 horas semanais naquele local, lembrando que é uma especificidade dessa escola, já que a maioria conta apenas com a Coordenadora Pedagógica do Ensino Comum, por isso, uma possibilidade

seria de os docentes buscarem orientações com ela em suas horas-atividades, assim, esse desafio seria solucionado facilmente.

Os dados mostraram que, por vezes, os docentes esperavam que a CPEE os orientassem a respeito do trabalho a ser realizado com os estudantes do PAEE, no entanto, cabe aos docentes irem em busca de orientações que os auxiliem atender as peculiaridades do estudante em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso verificar o que o estudante já consegue fazer sozinho, o que consegue fazer com ajuda e o que não consegue fazer ainda, mesmo com ajuda (LARANJEIRA, 1995) adequando suas ações pedagógicas a cada um desses momentos.

Já em relação à aprendizagem dos estudantes do PAEE, os docentes relataram que além da avaliação era preciso pensar no processo de aprendizagem, conforme apontado por P9, P3, P5 e P7: “é difícil só na avaliação, temos que pensar no processo de aprendizagem do aluno, em como ele absorveu conhecimento do conteúdo” (P9, P3, P5, P7).

Contudo, a partir das reflexões e dos diálogos realizados nos encontros da formação a respeito das estratégias que seriam utilizadas para adaptar as avaliações, as questões relacionadas ao conteúdo solicitado e ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, foram surgindo e sendo discutidas, como o relato da PSRM²² sobre a dificuldade do processamento auditivo que o A2 apresentava, pois “se a gente fala e ele não está olhando pra nós, pra nossa boca, provavelmente ele não vai entender o que a gente tá falando” (PSRM).

Nesse sentido, a absorção do conteúdo solicitado na avaliação pelo estudante A2 estava diretamente ligada ao recurso didático-pedagógico que o docente utilizaria para que processasse a aprendizagem. As necessidades apresentadas pelo estudante não poderiam ser vistas como um obstáculo em seu processo de ensino e aprendizagem, pois:

É necessário que a escola se organize democraticamente disponibilizando recursos didático-pedagógicos para as necessidades especiais dos alunos. Como também os professores e demais profissionais da educação se conscientizem para acolher as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos (COSTA, 2005, p.13).

Além disso, o estudante do PAEE tem características muito peculiares que difere dos outros estudantes na construção da aprendizagem curricular específica para a sua idade, o que sugere recursos pedagógicos e metodológicos educacionais próprios (BRASIL, 2006). Ainda, o docente do Ensino Comum é responsável por ensinar os conteúdos escolares a todos os

²² Essa docente denominada de PSRM participou de algumas discussões na formação, porém, não participou efetivamente de todo processo.

estudantes e para isso precisa utilizar procedimentos que possibilite e favoreça a sua aprendizagem. (BRASIL, 2014).

Desse modo, os docentes podem consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p.20) que propõem adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem que se referem a como ensinar os componentes curriculares aos estudantes do PAEE, dentre eles estão:

- A alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- A seleção de um método mais acessível para o aluno;
- A introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados - utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;
- A introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
- A introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequenciação de tarefas;
- A alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
- A alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;

Por isso, uma possibilidade que o docente do Ensino Comum tem para compreender melhor o processo educacional do estudantes do PAEE é consultar os documentos nacionais, voltados a esse tema, disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) e, a partir das informações coletadas, fazer em conjunto com o docente e/ou coordenadora Educação Especial, a relação entre o que os documentos propõem a respeito desse processo e a sua aplicabilidade prática.

Outro aspecto constatado durante a coleta de dados foi que mesmo com a falta de consenso na escola a respeito da elaboração das avaliações para os estudantes do PAEE e sem a avaliação diagnóstica, durante os encontros da formação, foi possível identificar alguns aspectos que relacionava a deficiência com as necessidades educacionais especiais dos estudantes e seu processo de aprendizagem. Com isso, foi possível mesmo de maneira iniciante, que os docentes propusessem alguns instrumentos e/ou recursos que favoreceriam o

desempenho acadêmico de um dos estudantes, visto a dificuldade que ele apresentava quanto à coordenação motora, indicando o empenho dos docentes, conforme relato de P5, P7 e P9:

P5: porque ele não pode fazer uso dos recursos tecnológicos não pode fotografar o quadro por exemplo para ele seria ótimo gravar as aulas ele já me pediu pra gravar as aulas eu autorizei [...] às vezes ele pede para colocar as coisas no pendrive eu coloco (P5 – 6º encontro da formação).

P7: o que tinha colocado pra ele era mandar impresso o que fosse desenho o que fosse esquema o que fosse complexo de montar que entregasse impresso para ele antes de fazer (P7 – 6º encontro da formação).

P9: às vezes a gente proíbe a tecnologia por causa dos excessos mas ele é um aluno que precisa [...] sempre nesse esquema falar com classe olha o A5 vai pode fotografar porque pra que ele não tem a mesma velocidade que vocês e isso é perceptível no caderno ele tem um espaço muito maior pra escrever a organização é mais difícil (P9 – 6º encontro da formação).

A situação vivida por A5, estava relacionada à acessibilidade, que deveria ser revista pela gestão e coordenação pedagógica do Ensino Comum, já que o estudante, por lei, tinha direito a todos os recursos de acessibilidade. Os profissionais da área da educação conhecem a terminologia, porém alguns compreendem, por meio do senso comum, que a acessibilidade está ligada apenas às mudanças arquitetônicas, no entanto, é importante esclarecer que:

[...] a acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares. (MANZINI, 2005, p. 31)

Portanto, esse momento da formação sugeriu a transição do estágio inicial dos docentes para o de comprometimento do trabalho colaborativo (GATELY; GATELY, 2001), pois começaram a refletir a respeito das ações a serem realizadas com os estudantes, compartilhando suas experiências para elaborarem juntos, estratégias para melhorar o desempenho dos mesmos não somente nas avaliações, mas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, além dos desafios apontados pelos docentes em relação à elaboração e a aplicação das avaliações, havia as dificuldades acadêmicas que os estudantes apresentavam, desse modo, sugeriram algumas adaptações das avaliações, levando em consideração: o

conteúdo das disciplinas, o conhecimento dos estudantes em relação ao conteúdo e, o tempo que os docentes tinham para adaptar e aplicar, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Dificuldades dos alunos e hipóteses de adaptação das avaliações.

Alunos	Frases ilustrativas sobre as dificuldades dos alunos em relação à avaliação	Sugestões de adaptação para as avaliações dos alunos
A2	<i>PSR: “E relação aos conceitos matemáticos o conhecimento dele é referente a uma criança de terceiro ano dos anos iniciais”. “Ele tem dificuldade no processamento auditivo”.</i>	Durante a leitura da avaliação, solicitar ao aluno que ele olhe para a boca do professor.
A4	<i>P1: “Nas minhas provas A4 não escreve quase nada”.</i>	Diminuir o número de questões.
A4	<i>P3: “Não faz a minhas provas de texto, não faz porque disse que não consegue escrever”.</i>	Diminuir o número de questões.
A1	<i>P1: “As provas assim ele tem bastante dificuldade com a letra dele também né, é difícil entender o que ele escreve, então pra ele não fez não tem nota ruim comigo”.</i>	Utilizar o computador para fazer a avaliação ou fazer avaliação oral.
A2	<i>P3: “O A2 não consegue relacionar, ele não lembra”.</i>	Inserir exemplos.
A2	<i>P9: “Ele busca na avaliação identificar comandos para fazer a prova sem compreensão nenhuma, ele não identifica informações chaves, vejo que a prova escrita não está atingindo o A2”.</i>	Nível de questões de (re)conhecimento. Utilizar imagens na elaboração das questões.
A4	<i>P5: “Questões abertas A4 não consegue fazer, vejo a dificuldade em entender o que o enunciado está pedindo e o que vai ter que desenvolve naquilo.”</i>	Diminuir o número de questões. Inserir exemplos; Questões de completar. Nível de questões de séries anteriores.
A1	<i>PAEE: “Prova com pegadinha pra ele não funciona.”</i>	
A1	<i>P7: “Comigo ele é bem sossegado ele faz todas as minhas provas ele normalmente eu nem preciso adaptar a prova dele nem mediar também né, aliás, é uma ou outra coisinha que eu preciso mediar né ele desenvolve comigo.”</i>	Enunciados curtos com palavras simples. Questões objetivas. Enunciados curtos com palavras simples e com mediação.
A1	<i>P5: “A1 tem algumas dificuldades com a escrita né até mesmo de determinadas abstrações assim ele mostra certas dificuldades, mas no geral ele vai bem vai bem”.</i>	Utilizar questões objetivas. Enunciados curtos com palavras simples.
A4	<i>P7: “Às vezes A4 encontrou coisas do que eu pedi, tenta resolver ali tenta dar várias informações até usa equaciona corretamente tenta resolve ali mesmo que tenha um erro de matemática ou outro no final chega em algo que eu não pedi.”</i>	Enunciados curtos com palavras simples. Menos interpretação. Utilizar exemplos.
A5	<i>P7: “O A5 fez a minha avaliação buscando o tempo todo por meios de questionamentos obter a resposta para as questões.”</i>	Nível de questões de (re)conhecimento. Questões de completar. Glossário. Evidenciar a palavra chave. Utilizar imagens na elaboração das questões.
A5	<i>P5: “Eu já vi ele fazer mais na minha, por exemplo, eu já vi ele desenvolver atividades muito mais complexas do que ele não conseguiu na última.”</i>	Questões objetivas. Diminuir o número de questões. Inserir exemplos.

A5	<i>P3: “Ele faz perguntando o tempo todo né ele cobra bastante atenção bastante ajuda.”</i>	Nível de questões de (re)conhecimento. Diminuir o número de questões. Inserir exemplos.
A3	<i>P9: “Porque ele mesmo estudando minimamente ele consegue tirar nota em prova ele poderia ser aluno de cem e não é porque não quer.”</i>	Destacar o comando. Enunciados curtos com palavras simples. Menos interpretação.
A3	<i>P3: “Ele é o que tem menos dificuldade desse grupo, mas ele tem a nota menor justamente porque ele procura o caminho mais fácil ele não se esforça ele espera que caia do céu no colo dele.”</i>	Destacar o comando. Enunciados curtos com palavras simples. Menos interpretação.
A3	<i>P5: “A dificuldade do A3 não provém ao meu ver de uma falta de dedicação, por isso que é mais difícil trabalhar com o A3 porque ele não tem uma limitação cognitiva intelectual mas ele tem uma dificuldade de aprendizagem aí a gente imagina que ele não vai porque ele não quer.”</i>	Trabalhar o conteúdo com mapa conceitual.
A1	<i>CPEE: “As informações das provas do A1 não podem estar nas entrelinhas tem que ser bem objetiva”.</i>	Questões objetivas; Inserir exemplos.
A1	<i>P3: “Fazendo a adaptada pro A1 já é suficiente, se você fizer uma avaliação adaptada estabelecendo um vínculo com ele você consegue dar conta, assim prova adaptada mais uma relação com ele é o suficiente pra atender a necessidade de aprendizagem dele”.</i>	Questões objetivas. Diminuir o número de questões. Inserir exemplos. Trabalhar o conteúdo com mapa conceitual.

Fonte: Elaboração própria.

Algumas sugestões propostas foi ao encontro das concepções de Moretto (2010) sobre o processo da avaliação da aprendizagem, pois exige que as operações mentais tenham níveis diferentes de complexidade. Por isso, algumas sugestões ficou apenas no nível de (re)conhecimento, pois nele, a habilidade cognitiva básica está relacionada ao reconhecimento das especificidades essenciais do objeto de conhecimento.

Assim, a questão da avaliação pode ser composta a partir de um contexto sucinto ou de um enunciado claro, fácil e preciso, com palavras-chave direcionadas, como: complete, assinale, identifique (MORETTO, 2010).

A respeito das avaliações, ficou claro que as adaptações sugeridas estavam muito mais relacionadas à estrutura, direcionamento e organização individual de cada questão, do que propriamente em relação ao conteúdo, além disso, algumas sugestões para as adaptações foram relacionadas às dificuldades dos estudantes, correspondendo ao que foi estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) e pela cartilha Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas (BRASIL, 2006), quando propõe que a avaliação, ao ser relacionada as necessidades do estudante deve focar:

- Nos aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- No nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- No estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Apesar disso, ficou claro que algumas sugestões apresentadas pelos docentes eram as mesmas para todos os estudantes, mesmo apresentando necessidades educacionais diferentes. No entanto, não houve tempo hábil durante a formação para discutir com os docentes sobre esse aspecto.

Além disso, a análise dos dados demonstrou que as dificuldades apontadas pelos docentes estavam ligadas às variáveis do desenvolvimento individual estudantil, ao nível em que se encontravam em relação às suas competências curriculares, ao conhecimento de um determinado conteúdo, ao seu estilo de aprendizagem e ao processo de ensino. Nesse sentido a avaliação é um processo multidimensional, relacionado ao aluno, ao contexto educacional e familiar (BRASIL, 1998).

Com relação à aplicação das avaliações adaptadas, alguns resultados foram positivos, pois de acordo com os docentes apesar da falta de tempo, que interferiu negativamente no trabalho que deveriam realizar, algumas adaptações foram inseridas nas avaliações e alguns estudantes do PAEE conseguiram ter um desempenho melhor, conforme os relatos:

P1: o A1 gabaritou e o A2 foi bem, [...] acho que as notas dele melhoraram um pouco acho que isso melhorou a autoestima dele (P1 – 10º encontro da formação).

P9: eu fiz uma adaptação para A2 e ele foi bem [...] (P9 – 10º encontro da formação).

Portanto, acredita-se que os resultados foram ao encontro do que preconiza o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que propõe que “a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades” (BRASIL 2001, p. 15).

A esse respeito, os dados mostraram que inicialmente os docentes aplicavam as mesmas avaliações dos estudantes do Ensino Comum, com os estudantes do PAEE e em alguns momentos realizavam pequenas mudanças na estrutura da avaliação, com o intuito de atender as dificuldades de cada um deles, porém, a partir da formação continuada, puderam

compartilhar suas inquietações, experiências, trocar ideias com seus pares, discutir e refletir sobre os desafios e as possibilidades de adaptar o conteúdo das avaliações e aplicá-las, assim, as concepções a respeito do tema foram aos poucos se construindo e em muitos momentos se reconstruindo e apesar desse percurso ter sido iniciante, a maioria dos docentes foram se apropriando da necessidade do trabalho em conjunto para aperfeiçoar o processo avaliativo e educacional dos estudantes do PAEE.

Ainda, acredita-se que a avaliação dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial precisa seguir alguns critérios específicos, como utilizar diferentes instrumentos de acordo com os estilos de aprendizagem de cada um, ou inserir um tempo maior conforme a especificidade de cada aluno (BEYER, 2006) e para isso, ela deve ser contínua e processual, oportunizando ao docente identificar as potencialidades e habilidades individuais.

Já em relação à formação continuada, apesar dos obstáculos e das dificuldades vivenciadas no decorrer do processo, no entrelaçar das linhas, os fios foram sendo conduzidos a um movimento positivo do processo colaborativo. Além disso, dentre os fatores fundamentais para o sucesso do trabalho colaborativo, a comunicação é primordial (ARQUÊLLES et al, 2000) e ela foi crescendo da formação. Ainda, as possibilidades apontadas pelos dados, mostrou que os docentes se comprometeram com a formação, pois se comunicaram mais frequentemente, de maneira aberta e interativa, possibilitando a elevação do nível de confiança que é necessário para a colaboração Gately e Gately (2001).

Após o panorama apresentado a respeito da adaptação das avaliações dos estudantes do PAEE, a seguir foram realizados apontamentos a respeito do processo de mediação das avaliações desse público em específico na escola.

7.5.2 A mediação das avaliações

Sobre a mediação das avaliações dos estudantes do PAEE, os dados apontaram que mais uma vez havia a falta de entendimento entre o que era estabelecido pela equipe gestora e pedagógica do Ensino Comum e o que os docentes acreditavam ser mais eficiente para os estudantes, conforme o relata do P9 a seguir:

P9: eu recebi uma cartinha que foi colocado no meu armário dizendo que a prova mediada foi combinado no começo do ano que seria no contraturno eu discordo eu discordo porque tendo monitor tendo ajuda para aplicar em sala a gente consegue mediar e fazer a mediação algo muito mais próximo dos alunos produtivo e verdadeiro porque os alunos percebem isso fora o fato que os colegas percebem que você não dá resposta que você percebe que a

mediação não funciona assim e que você consegue auxiliar o aluno ao mesmo tempo em que você auxilia a turma e isso se torna muito mais igualitário agora a gente recebe esse documento dizendo que isso foi acordado com os professores e que é assim que tem que ser feito [...] (P9 – 6º encontro da formação).

A mediação, conforme a teoria de Feuerstein (1988) é fundamental para produzir uma aprendizagem significativa, e apresenta uma “intencionalidade e uma reciprocidade, em que o mediador interage com o sujeito, selecionando, interpretando e interferindo no processo de construção do conhecimento” (TURRA, 2007, p. 303).

Portanto, o maior desafio em relação à mediação da avaliação na escola *lócus* da pesquisa foi justamente a sua efetivação, pois havia questões que necessitavam ser repensadas pela equipe gestora e coordenação do Ensino Comum, como por exemplo:

- Não havia uma regra específica para a utilização da mediação para os estudantes do PAEE;
- A mediação deveria ser realizada no contraturno com esses estudantes, porém, nem sempre o professor da disciplina a aplicava, podendo prejudicar o desempenho do estudante do PAEE;
- Não era permitido aplicar a avaliação adaptada e realizar a sua mediação, concomitantemente na sala de aula comum.

Em relação ao que foi determinado pela equipe gestora a respeito da forma como a mediação deveria ser realizada, a possibilidade encontrada pelos docentes foi realizá-la, de acordo com as necessidades dos alunos, sem a autorização da coordenação pedagógica ou da gestão, conforme o relato do P9 a seguir:

P9: esses dias e fiz tipo uma adaptação pra alguns alunos mediados que eles conseguiram na própria sala de aula alcançar os objetivos [...] e aí eu fui relatar para a pedagoga e ela “a não P9 mas você tinha que ter feito convocação²³” mas eu vou fazer uma convocação se na própria aula de manhã ele já está sendo mediando eu sou a professora deles entende então aí porque eu entendo a postura da pedagoga porque ela precisa se resguardar eu entendi a postura da pedagoga mas ao mesmo tempo o que eu senti assim porque tanta burocracia já é difícil então eu vou burocratizar mais [...] (P9 – 2º encontro da formação).

Os dados evidenciaram que P9 buscou estratégias para o trabalho com os estudantes do PAEE que necessitavam da mediação na própria sala de aula, porém, a Coordenadora

²³ A avaliação mediada era realizada na escola em contra turno, com dia e horário marcados pelo docente por meio da convocação do aluno.

Pedagógica do Ensino Comum não concordou com a forma de atuação da professora, pois, eles deveriam realizar a avaliação adaptada na sala de aula, sem mediação ou deveriam realizar a avaliação mediada no contra turno, conforme segue:

CPEE: nós estamos num caminho com os alunos e o professor conseguiu fazer a mediada na sala ótimo [...] onde está que mediação só pode ser feita no contraturno [...] o professor vai percebendo a necessidade do aluno [...] (CPEE – 6º encontro da formação).

Essa situação é bem comum dentro das escolas, evidenciando a falta de consenso nas ações pedagógicas entre docentes e coordenadores, no entanto, esta prática vai contra as concepções de Libâneo (2003, p.85) que propõe que:

A interação entre o trabalho dos professores e coordenador pedagógico proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa. Isso vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Além disso, um dos desafios em relação à avaliação mediada no contraturno, mencionado por P5 era o fato de que na maioria das vezes o responsável em aplicá-la “dava” a resposta, por isso, muitos estudantes não estudava porque sabiam que seriam favorecidos. Portanto, em relação à mediação, P9 apresentou algumas sugestões como possibilidades para enfrentar os desafios determinados pela gestão e a respeito da maneira incorreta de aplicá-los, dentre elas: realizar a mediação em sala de aula e retirá-la do contra turno e; utilizar a equipe de estágio de monitoria para auxiliar na aplicação das avaliações, para que consigam mediar a avaliação desses estudantes na própria sala de aula.

Independente do modo como os docentes analisavam a avaliação mediada, entende-se que a mediação como prática, deva possuir uma intencionalidade e garantir a compreensão do aluno acerca daquilo que é solicitado, por meio das inferências proporcionadas pelo docente, motivando-o a analisar, a relacionar e a refletir. Além disso, o docente que está mediando avaliará “as estratégias, selecionará as que são mais apropriadas a determinada situação, ampliará algumas, ignorará outras, fará esquemas” (TURRA, 2007, p. 303)

Outra questão apontada pelos docentes, em relação à mediação, foi a determinação da gestão que ao aplicar a avaliação adaptada não poderia utilizar a avaliação mediada, porém, os docentes discordavam, uma vez que a mediação da avaliação adaptada deveria ser aplicada a partir da necessidade individual de cada estudante, já que esse público em específico apresentou particularidades e peculiaridades que precisavam ser levadas em

consideração ao traçar critérios, sejam eles em relação ao processo avaliativo, sejam relativas ao ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os docentes partiram do conhecimento e das vivências de que tinham em relação aos estudantes, já que:

[...] a apreensão dos aspectos singulares de cada situação vivencial do aluno deve ser conjugada com um trabalho de análise dos elementos que constituem essa situação e esse enfoque global. Ao mesmo tempo, convém que se analisem as diversas situações para evidenciar as particularidades de cada configuração (PIRES, 2008, p. 63).

Portanto, é essencial que o docente se apropriem desse olhar ligado às perspectivas de uma situação e que concentre esforços para ir ao encontro das necessidades de seus alunos, para que possa compreender o processo de aquisição do conhecimento, que por vezes é tão singular. Ao compreender esse processo, o docente articula os conhecimentos que seu aluno apresenta com a sistematização do saber escolar. Esse processo se constitui numa reflexão na ação, exigindo que o docente observe seu aluno em sua individualidade, verificando não somente seu nível de compreensão, mas as suas dificuldades (SCHON, 1992).

8 TRABALHO COLABORATIVO E APRIMORAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A abordagem colaborativa é um processo de trabalho elaborado conjuntamente, possibilitando alcançar um resultado mais significativo, uma vez que existe a relação entre múltiplos saberes específicos e vários processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2007).

Ainda, a cooperação entre o docente do Ensino Comum e o da Educação Especial ao mesmo tempo tem maior possibilidade de êxito, uma vez que ao pensar em ações voltadas ao trabalho educacional e inclusivo dos estudantes do PAEE, como os casos apresentados pela pesquisa, exigem discussão coletiva, compartilhamento de conhecimentos comuns e de áreas individuais, definição do planejamento individual, principalmente em relação às adaptações e flexibilizações do que é proposto e que se vise o progresso acadêmico do educando.

Apesar de a Formação Continuada possibilitar a reflexão e a discussão a respeito das adaptações e mediações das avaliações é importante destacar que os docentes do Ensino Médio se esforçaram para buscar meios de adaptação das avaliações dos alunos, uma vez que esse trabalho é de responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

Ao analisar as experiências vividas pelos docentes do Ensino Médio participantes da pesquisa durante a formação, é possível considerar que eles identificaram alguns caminhos a serem seguidos em relação ao processo de adaptações das avaliações, contudo, de maneira inicial, pois com o afastamento da docente regente da SRM, o desafio foi agregar valor às discussões com a falta de conhecimento que a docente do PSS substituta apresentava em relação aos estudantes do PAEE que foram tema das reflexões.

Apesar desse desafio, os docentes participantes destacaram que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo foram importantes para conseguirem refletir a respeito das adaptações, e de que modo poderiam oportunizá-las na sala de aula. Eles enfatizaram a necessidade desse tipo de formação no contexto escolar, já que não tiveram em sua formação inicial a oportunidade de construir concepções em relação aos estudantes do PAEE.

Acerca da experiência com o trabalho colaborativo, os docentes avaliaram as contribuições desse tipo de trabalho, para o aprimoramento profissional, por meio de uma entrevista que finalizou a formação continuada. De acordo com a seguinte questão: *“Você poderia contar um pouco sobre como foi sua experiência ao participar da formação continuada colaborativa?”* os docentes apresentaram suas impressões quanto a este modelo de trabalho:

P1: ...eu acho que foi muito válida porque me deu uma outra percepção sobre os alunos; [...] foi muito importante para mudar a percepção que eu tinha deles em relação aos problemas que eles tinham e que eu não percebia; [...] é difícil você:: focar em alguém então essa formação me permitiu ter um olhar mais minucioso com esses alunos mais cuidadoso (+) e para o futuro também acho que vai ser importante (P1 - entrevista final)

P5: é::: a minha experiência foi muito positiva e mais significativa até do que eu achei que fosse ser (++) por que houve uma mudança mesmo tanto pedagógica quanto a forma de avaliação dos alunos e::: sobretudo no lado afetivo mesmo com os alunos acho que nós todos nós que participamos do curso passamos a ter um olhar diferente (+) para esse aluno mediado com uma atenção diferente embora já houvesse né [sim] mas isso foi acentuado e muito positivo tanto para nós professores quanto para os próprios alunos foi muito positivo pra eles também (P5 - entrevista final)

P7: [...] as reflexões são bem mais aprofundadas né:: quando a gente tem esse tempo para discutir você que já estudou mais o pessoal da sala de recurso para vir falar com a gente (++) assim aliás ainda carrego muito de senso comum ainda não me modifiquei por completo mas (+) o olhar já é diferente né [...] acredito que se continuasse se fosse uma coisa mais longa:: se tivesse discussões mais profundas se talvez misturasse mais professores ou:: se a gente tivesse um estudo teórico um pouco mais aprofundado talvez isso trouxesse um suporte bem melhor para produzir as coisas [...] (P7 - entrevista final)

P9: para mim foi muito importante porque eu não tinha tido oportunidade anterior de ter formação nenhuma na Educação Especial né eu não tive nenhuma disciplina específica na formação inicial (+) eu não tive nenhum curso de formação continuada o Estado geralmente oferece curso específico para quem trabalha [...] no Ensino Médio eles não oferecem então foi a primeira vez que eu participei que foi mais o que me chamou a atenção porque é uma necessidade minha é eu atendo alunos que tem essa especificidade né então participar do curso para mim foi essencial pra modificar a minha prática ao longo desse processo né principalmente na avaliação (+) principalmente as trocas que nós fizemos em relação a avaliação as adaptações a mediação (P9 - entrevista final)

PA: olha foi uma experiência muito grande [...] nós temos (+) uma dificuldade para atingir os professores do ensino regular né: eu acho que ainda falta esse vínculo entre professor de Educação Especial e professor da rede regular porque:: a gente tem que fazer um trabalho realmente colaborativo visando o aluno o aluno não é só meu o aluno não é só do outro né o aluno é nosso aluno né:: [...] eu vejo que (+) foi um trabalho muito grande mesmo que:: começou olhar o aluno de forma diferente todos os professores estão tentando estão buscando tão vendo que ninguém sabe mais que o outro (+) eu acho que esse trabalho cresceu muito nesse sentindo a gente percebe que a gente tá numa caminhada [...] então eu acredito que veio colaborar muito com o nosso trabalho sim (PA - entrevista final)

PSR1: no início foi a primeira participação minha (+) no início eu achei que ia ser (++) um curso (++)no qual se falavam dos objetivos da sala de recurso pois eu não tinha participado de nenhuma formação não tinha acesso é::: do que o que era uma formação colaborativa após essa formação que eu:: pude entender um pouquinho que trabalham juntos professor do Ensino Comum com o professor de sala de recursos a princípio não conhecia (++) comecei a conhecer no decorrer do curso mesmo (+) que eu fui atrás e também (+) é::: pesquisei (+) para saber o que significa essa formação colaborativa (PSR1 - entrevista final)

Os dados demonstraram que os docentes atribuíram como significativa a participação na Formação Continuada, auxiliando na construção de novas concepções a respeito do Público-alvo da Educação Especial, uma vez que foi pontuado na fala da maioria dos docentes a respeito da “mudança de olhar”, que tiveram ao longo da formação em relação a esses alunos.

Afinar esse olhar de modo a abranger todos os alunos é, sem dúvida, uma mudança importante e necessária, pois possibilita desenvolver práticas que ampliem as relações entre docentes e estudantes a partir da diversidade humana. Assim, pensar na inclusão significa, além de tudo, mudar a postura e o olhar sobre a deficiência (SANTOS, PAULINO, 2006). Para compreender o paradigma da inclusão é necessário focar o olhar no entendimento das

diferenças, para propiciar aos estudantes a construção de conhecimento a partir do respeito à sua individualidade (SANTOS, 2003).

Essa mudança de olhar é importante, mas nem sempre é suficiente. É necessário que os docentes sejam comprometidos com o processo educacional e que a partir de um planejamento em colaboração possam traçar estratégias de trabalho que influenciem diretamente no processo educacional dos estudantes do PAEE.

Nesse sentido, foi visto no decorrer da formação que a proposta colaborativa possibilitou aos docentes se sentirem mais confiantes, pois as participações e interações foram crescendo conforme os encontros iam acontecendo, de modo a se envolverem com as discussões, refletindo com os pares e buscando estratégias em conjunto para atender às necessidades de seus alunos.

Por isso é tão importante criar, conforme relata Carvalho (2009, p.79)

“[...] espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a ressignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constitui “caminhos” para mudanças de atitudes.

Portanto, mesmo que de maneira inicial, os docentes buscaram de alguma forma modificar suas práticas, conforme relato da PA: “[...] eu (++) consigo visualizar uma mudança muito grande de cada professor mesmo aqueles mais resistentes eu vejo que eles estão tentando eles estão buscando pelo menos mexeu com eles para que eles possam tentar alguma coisa [...]”.

Essa conquista trazida pela pesquisa foi significativamente importante, pois inicialmente houve uma grande resistência em relação à realização de uma formação continuada na escola, principalmente pela falta de voluntarismo, de adesão por parte dos demais docentes, pela jornada exaustiva de trabalho, por estarem participando de outras atividades extraescolares, interferindo de maneira negativa no processo inicial.

Ainda, os docentes se mostravam o tempo todo céticos a respeito da proposta de trabalho e em relação às ações que poderiam auxiliar o processo educacional dos estudantes do PAEE com os quais trabalhavam e isso ficou evidenciado nos primeiros contatos com eles, pois no dia primeiro de outubro de 2016, antes mesmo do terceiro encontro da formação, P5 fez um desabafo no grupo do WhatsApp a respeito do A2 e da avaliação adaptada, conforme segue:

01/10/16, 18:42: Gostaria até que os colegas dessem o retorno (P5)
 01/10/16, 18:42: Dizendo se o A2 conseguiu resolver as avaliações (P5)
 01/10/16, 18:43: Me parece que ele não conseguirá (P5)
 01/10/16, 18:43: Nós estamos realizando as adaptações e flexibilizações a partir do que estudamos sobre o caso dele na terça à noite (pesquisadora)
 01/10/16, 18:43: Espero estar errada (P5)
 01/10/16, 18:43: Eu li o laudo dele (P5)
 01/10/16, 18:44: E de acordo com os documentos percebemos que as flexibilizações e adaptações precisam ser realizadas (pesquisadora)
 01/10/16, 18:44: Pensando em sua deficiência intelectual (pesquisadora)
 01/10/16, 18:44: E isso só confirma minhas impressões de a sala de aula regular não é o lugar mais adequado para o A2 (P5)
 01/10/16, 18:45: Pois o aprendizado dele é diferente do outros. (pesquisadora)
 01/10/16, 18:45: Não sei se consigo (P5)
 01/10/16, 18:45: Me sinto impotente e incapaz (P5)
 01/10/16, 18:46: A sala de aula P5 é o lugar ideal para ele pois ele só se encontra nesse nível porque está convivendo e aprendendo com seus pares (pesquisadora)
 01/10/16, 18:46: Conversei com o P1 e ele me disse que o A2 não conseguiu resolver a prova adaptada (P5)
 01/10/16, 18:46: Mas foi uma tentativa (pesquisadora)
 01/10/16, 18:46: A minha também não (P5) [...]
 01/10/16, 18:47: Ele precisa de uma aula diferenciada (P5) [...]
 01/10/16, 18:47: E isso eu não consigo (P5)
 01/10/16, 18:47: E as coisas nem sempre funcionam como desejamos (pesquisadora)
 01/10/16, 18:47: Pois é (P5) [...]
 01/10/16, 18:50: Confesso que sou bem cética em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual mais severa (P5) [...]
 01/10/16, 18:50: Mas eu gostaria muito de mudar de ideia e descobrir que há um caminho (P5)
 01/10/16, 18:50: Quem sabe consigamos isso (P5) [...]

Apesar da concepção pré-definida a respeito da inclusão e do trabalho a ser realizado com o A2, deixando claro que estava desacreditada, no último encontro da formação, quando a Coordenadora da Educação Especial iniciou uma fala a respeito do amor que tinha pela profissão e a maneira como enxergava os estudantes do Público-alvo da Educação Especial, P5 fez uma fala que deixou todos surpresos.

P5: eu estou até repensando por que EU sou uma PESSOA com DIFICULDADE (++) de me relacionar demais assim afetivamente com as pessoas de um modo geral e eu acho que é isso faz falta em mim em sala de aula porque primeiro isso é uma coisa da minha personalidade [...] e outra eu aprendi que dar aula né é você (1.5) dispor e trabalhar em conteúdo fazia parte do que eu aprendi nunca ter que criar é uma afetividade [...] agora eu sei agora eu sei da necessidade e tenho dificuldade de proporcionar (P5 – último dia da formação – 20 de dezembro de 2016).

Quando P5 manifestou sua opinião no início da formação diante de tudo que envolvia o A2, e ao final, quando confessou sua dificuldade em demonstrar afeto, ficou claro que a atuação do professor envolve emoção, afeto, moral e ética, sobrepondo as concepções teóricas que devem ser levadas em consideração no processo de formação (FRANCO; LISITA, 2010). Além disso, a reflexão realizada pela própria professora participante da pesquisa foi ao encontro das concepções de Nóvoa (1995, p. 25):

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 estatuto ao saber da experiência.

Sobre a formação é importante ressaltar que a abordagem colaborativa além de valorizar o docente e seus pares, possibilita a comunicação entre eles, a troca de experiências e a dividir os sentimentos sobre o que acontece, tanto na sala de aula como na escola (IMBERNÓN, 2010).

Outra questão respondida e que auxiliou a averiguar se o trabalho colaborativo contribuiu positivamente com cada um deles, foi: *“As experiências compartilhadas na formação auxiliaram no desenvolvimento de sua prática pedagógica e de que maneira?”*

A questão buscou identificar se o estreitamento da relação entre eles auxiliou de alguma maneira a se identificarem quanto às problemáticas vivenciadas e se na socialização das experiências individuais, possibilitou criarem vínculos que propiciassem a colaboração para encontrar caminhos para solucionar as dificuldades individuais e coletivas, em suas práticas diárias, com esse público em específico, conforme abordado por Fullan; Hargreaves (2000) quando relatam que o trabalho em conjunto entre os professores resulta em uma mutualidade entre os pares muito mais sólida e um comprometimento, um envolvimento e um progresso bilateral. Todos os participantes disseram que sim e estas concepções foram identificadas nos relatos de P1, P3 e P5, exemplificados nos trechos que seguem:

P1: foi algo frutífero [...] pensar por exemplo quando a professora de biologia fala de tentar mediar durante a própria prova é uma coisa que eu não faço eu só faço a mediação (+) no período contra turno e ela fala que já faz isso eu fico pensando como que isso é possível faz pensar em outras possibilidades acho que o convívio é importante a gente não fica isolado no mundo no nosso mundo (P1 – entrevista final).

P3: sim auxiliaram para eu olhar o aluno numa perspectiva diferente elaborar material adequado à necessidade deles (+) assim a maneira de me comportar dentro de sala de aula a maneira de explicar o conteúdo a maneira de passar as coisas no quadro tudo isso eu aprendi nessa experiência nessa formação (P3 – entrevista final).

P5: achei essencial acho que a experiência do colega professor sempre colabora muito pra aprimorar a nossa prática e quando nós discutíamos cada professor colocava a sua prática do que fazia isso também me ajudava a repensar a minha própria prática e tentar promover algumas mudanças mesmo (+) né:: acho muito importante (P5 – entrevista final).

Sobre tais apontamentos, os dados mostraram que a prática pedagógica foi se construindo e se reconstruindo a partir das novas experiências vivenciadas e da construção de novos conhecimentos em conjunto. Nesse sentido, Brito (2006) e Pimenta (2006) compartilham da mesma concepção quando afirmam que a construção de novos saberes ocorre por meio de suas experiências individuais e na interação e diálogo com seus pares, em um processo constante de reflexão sobre sua prática.

Desse modo, as experiências compartilhadas na formação auxiliaram os docentes participantes da pesquisa a refletirem sobre suas próprias práticas, em um movimento dialógico e relacional entre o que era trabalhado nos encontros da formação, com suas vivências em sala de aula com os estudantes, proporcionando uma compreensão melhor a respeito do processo educacional de seus alunos.

Além do desenvolvimento das práticas pedagógicas, os dados evidenciam que a formação possibilitou: a) conhecer melhor o colega e como ele trabalhava; b) socializar suas dificuldades; c) estudar juntos e a planejar ações que viabilizaram alguns processos de aprendizagem dos alunos; d) desenvolver um novo olhar em relação às potencialidades e habilidades de cada estudante; e) não ficar somente na teoria; f) trocar conhecimento, informação e experiência; g) refletir sobre a temática da Educação Especial, da avaliação e mediação dos estudantes do PAEE; h) refletir, levando a uma mudança de prática e de encaminhamentos pedagógicos, além de; i) cada docente avaliar o seu próprio trabalho.

As possibilidades apresentadas são indicativos de que, apesar dos desafios em relação à formação, os docentes conseguiram desenvolver ações conjuntas, pois, mesmo sem o voluntarismo inicial, foram se relacionando a partir das dificuldades em comum. Por não terem tido nenhuma experiência anterior com o trabalho colaborativo, na formação, estreitaram os laços profissionais a partir da troca de experiências e de reflexões conjuntas, com o diálogo a respeito das particularidades de cada estudantes, e com a implementação das ações a respeito da adaptação e da mediação, puderam, com os resultados alcançados nesse processo, construir e reconstruir suas concepções, a respeito dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial, e do trabalho que é realizado na própria Educação Especial.

Outra questão que também identificou se o trabalho colaborativo contribuiu com o trabalho docente foi: *“Você acha que a frequência regular do trabalho colaborativo pode favorecer a prática pedagógica? Como?”*. De acordo com os dados, a formação favoreceu a prática pedagógica, conforme o que segue:

P1: eu acho que é o único modo na verdade para acontecer por que essa frequência necessária [...] e não se perde (+) nos problemas do cotidiano se você FOCA em um objetivo que essa discussão e pensar em saídas em caminhos (+) então eu acho que é fundamental [...] discutir essas coisas senão não é possível dar certo [...] (P1 – entrevista final).

P3: pode sim pode porque você vai aprendendo cada vez mais você vai:: trocando essas experiências e você vai assim procurando estratégias para você poder fazer um trabalho que vai atender a necessidade do aluno então se você está sempre em formação sempre conversando sempre no diálogo isso só pode produzir bons resultados (P3 – entrevista final).

P5: [...] a escola tinha que promover um espaço para isso para esse tipo de trabalho aí nós avançaríamos um pouco mais e isso engajaria todos os professores não só os que participaram [sim] do curso acho que isso deveria ser estendido a toda a todos os professores (P5 – entrevista final).

P7: a ideia de que com acompanhamento a gente vai trabalhando as dificuldades juntos é muito mais fácil desistir quando você encontra uma dificuldade e não sabe como resolver não tem com quem compartilhar [...] por exemplo se só os professores do ensino regular tentasse discutir alguma coisa a gente ia ficar provavelmente rodando em círculos né se a gente tivesse algum conhecimento externo aí a gente ia ficar no senso comum (P7 – entrevista final).

P9: com certeza não tem outra forma da gente desenvolver essa prática pedagógica se não for com esse trabalho colaborativo porque eu não tenho a visão que uma pessoa formada em Educação Especial tem e a pessoa da Educação Especial não tem a formação da biologia da física da química então é essencial essa partilha nós precisamos juntar as ideias juntar os conhecimentos pra que a gente possa chegar em um denominador comum (++) eu acho que esse é o único caminho pra ter sucesso com esses alunos é a única inclusão possível (++) na minha opinião (P9 – entrevista final).

PA: (2.5) olha eu acho que essa frequência do trabalho colaborativo (+) com certeza tem a melhorar a prática porque você vai ter mais estudo você vai ter condições de conhecer buscar mais metodologias buscar mais (PA – entrevista final).

PSR1: com certeza eu acho sim (++) que esse trabalho favorece pela essas troca de experiência com os professores eu acho também que seria um trabalho muito amplo e não pode ter parada tem que ser sempre contínuo (+) não é um trabalho só de um dois meses tem que ser um trabalho contínuo (PSR - entrevista final).

De acordo com os resultados apresentados, constatou-se que a experiência obtida pelos docentes, na Formação Continuada Colaborativa trouxe uma mudança na maneira como enxergavam a Educação Especial e seus alunos, além de ter possibilitado momentos de reflexão a respeito das problemáticas que os inquietavam e, apesar desse formato de formação ter sido novo para os docentes e os auxiliou a pensar sobre as adaptações que precisavam realizar nas avaliações. Ainda, demonstrou a importância e a necessidade do planejamento do trabalho a ser realizado com os estudantes do PAEE e melhorou a relação professor/aluno, pois começaram a compreender que as especificidades dos estudantes, influenciava seu processo educacional e avaliativo.

Nesse sentido acredita-se que a partir do momento em que os docentes começaram a se tornar mais acessíveis e a compreenderam que a formação continuada era uma possibilidade de atuar de maneira mais efetiva com seus alunos do PAEE, entendendo que a frequência do trabalho colaborativo melhoraria o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para esse público, por isso, cada mudança do professor só acontece quando ele estiver disposto a mudar (FULLAN, 1993; HARGREAVES, 1998) e eles se demonstraram dispostos a mudar, isso foi visto no decorrer da pesquisa.

Desde os primeiros encontros na escola *lócus* da pesquisa, os docentes participantes decidiram conjuntamente a respeito da temática a ser desenvolvida na formação continuada colaborativa, e a pesquisadora os deixou a vontade para isso, auxiliando desse modo na construção da relação entre a pesquisadora e o grupo de professores e no estreitamento das relações entre eles próprios, pois de acordo com relato informal do P1 descrito nas anotações de campo, “[...] a formação auxiliou a conhecer os colegas que antes só cumprimentava e outros só encontrava no Conselho de Classe ou nas formações e olhe lá. Saber que os colegas também têm dificuldades e angústias me deixou menos angustiado” (P1 – Anotações de Campo, 2016).

Além disso, foi importante partir das necessidades dos docentes, pois só começaram a acreditar na proposta de trabalho e a se envolverem na colaboração com a pesquisadora quando a temática proposta por eles foi acatada, criando uma relação de confiança dentro de todo processo.

É importante ressaltar que, levando em consideração o ceticismo no início da formação, considera-se um grande ganho a participação de sete docentes, sem a desistência de nenhum deles ao longo do processo formativo, além das participações esporádicas de outros docentes da SRM que se interessaram pela proposta de trabalho.

CONCLUSÕES

Considerando os dados coletados neste estudo, serão apresentadas algumas conclusões a que se chegou a respeito dos desafios e das possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada, com docentes do Ensino Médio público.

A partir das categorias e subcategorias, é possível descrever os desafios enfrentados durante o desenvolvimento desta pesquisa, por isso, em relação à primeira categoria, *As Políticas Educacionais e sua organização na escola pública*, conclui-se que as programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo; as greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos estudantes; as horas-atividades docente e a sua organização; a remoção, ordem de serviço e contratação do processo seletivo simplificado – PSS, e a rotatividade docente foram quatro subcategorias que identificaram que as políticas educacionais não interferem no desenvolvimento da cultura colaborativa na escola e que essa prática depende muito mais da organização técnico-administrativo da escola pública.

Conclui-se que as programações dos encontros entre docentes durante o ano letivo do ano de 2016, preestabelecida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, foram falhas quanto à colaboração, pois nenhuma temática proposta naquele ano favoreceu ou incentivou o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino Comum, e os da Educação Especial. Porém, apesar das programações terem tido um cronograma definido, foi possível inserir temas relacionados à colaboração durante esses encontros e, que essa prática depende em grande parte de desvelo e direcionamento organizacional da gestão e da coordenação da escola, procedimento que, infelizmente, não foi adotado pela escola *lócus* da pesquisa.

Quanto às greves, paralisações e ocupação das escolas por parte dos alunos, conclui-se que podem ocorrer a qualquer época e independem seja qual for a pesquisa, além de ser uma variável impossível de dominar. Porém, apesar da formação continuada estar vinculada ao espaço escolar e essas inter-ocorrências interromperem a continuidade de qualquer trabalho realizado na escola, o redirecionamento das atividades realizadas dentro dela, devem ser orientadas pela própria gestão e coordenação em consonância com os docentes, algo que não ocorreu durante a pesquisa.

A pesquisa demonstrou que tanto a gestão, quanto a coordenação, são primordiais no desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, pois a ideia de colaboração precisa

envolvê-la como um todo, pois, sem adesão, apoio, estrutura adequada e comprometimento, o trabalho no espaço escolar é prejudicado.

Em relação à hora-atividade docente, conclui-se que, seu direcionamento e organização devem ser acompanhados pela coordenação, seja ela da Educação Especial ou do Ensino Comum, e que esse trabalho precisa ser articulado em parceria para que haja conformidade nas orientações propostas aos docentes. Porém, a demanda de trabalho, impediu que as coordenadoras da Educação Especial e do Ensino Comum, dialogassem para estabelecer estratégias de trabalho em conjunto. A função do pedagogo na escola pública é bastante complexa e o trabalho realizado por esse profissional depende do direcionamento, do olhar, e da perspectiva que a gestão estabelece em relação às atribuições desse profissional, já que varia muito entre os estabelecimentos de ensino do estado do Paraná, pois, sua organização é de responsabilidade técnico-administrativo da escola.

Quanto à remoção, ordem de serviço e contratação do processo seletivo simplificado – PSS e a rotatividade docente, conclui-se que, quando ocorrem durante o ano letivo ou no ano subsequente à realização de qualquer trabalho que envolva docentes e estudantes, são negativas, pois todo e qualquer remanejamento, durante o processo formativo ou a descontinuidade do trabalho colaborativo, prejudica o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e ações coletivas mais eficazes.

Em relação à segunda categoria, *Condições para operacionalizar uma formação continuada a partir da abordagem colaborativa na escola pública*, conclui-se que a falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada; a falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação; a incredulidade dos docentes em relação à formação continuada; a indecisão na organização da formação, e; os entraves do trabalho entre a o Ensino Médio e a Educação Especial na escola, foram cinco subcategorias que identificaram que a formação continuada a partir da abordagem colaborativa só é efetivada quando há coletividade, desejo e empenho dentro da escola.

Conclui-se que a falta de parceria na escola para desenvolver uma formação continuada, prejudica consideravelmente o desenvolvimento de ações colaborativas e, conseqüentemente, inclusivas no espaço escolar, já que o docente sozinho não planeja a adaptação de qualquer natureza curricular, necessitando refletir, trocar ideias e discutir o caminho a ser seguido em conjunto, por isso, este estudo revelou a necessidade de investir em formações no Ensino Médio, que propiciem momentos específicos durante o ano letivo para os docentes estabelecerem vínculos, e parar seus afazeres diários dentro da comunidade

escolar para planejar juntos, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, permitindo desse modo, elaborar estratégias e ações que venham a assegurar a concretização desse trabalho.

Já em relação à falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação, conclui-se que, disponibilizar um lugar adequado para realizar qualquer trabalho que venha agregar valor ao trabalho docente, é de responsabilidade técnico-administrativo da escola, o que infelizmente não ocorreu neste estudo, uma vez que a própria pesquisadora juntamente com os participantes da pesquisa, precisou encontrar um espaço para dar continuidade aos encontros da formação, já que não tiveram apoio da gestão da escola nesse sentido.

Além disso, conclui-se que a falta de local adequado na escola para realizar os encontros da formação, prejudicou o processo, já que os docentes mostraram-se constrangidos em muitos momentos, por estarem discutindo a respeito dos alunos do PAEE em um local público, onde transitava os colegas desses estudantes.

Quanto à incredulidade dos docentes em relação à formação continuada, conclui-se, a partir de conversas informais, que ela está relacionada às formações continuadas experienciadas por eles, que pouco tiveram haver com a realidade da escola, com conteúdos engessados e pouco articulados com a prática e com a colaboração entre a Educação Especial e o Ensino Comum.

Em relação à indecisão na organização da formação, conclui-se que a falta de voluntarismo inicial e o ceticismo dos docentes em relação à proposta da formação continuada foi um dos maiores entraves, que prejudicou a conclusão da formação, pois não foi possível voltar à escola *lócus* deste estudo, para verificar o que ocorreu após término da pesquisa, além de não haver tempo hábil para finalizar de maneira mais precisa algumas questões relacionadas à adaptação e à mediação das avaliações dos estudantes do PAEE, identificando a necessidade de propor uma formação a partir dos moldes desta pesquisa, no ano anterior à sua execução, e organizá-la juntamente com a equipe gestora e pedagógica antes do início do ano letivo, para que em parceria possam argumentar de maneira assertiva em relação a esse trabalho.

Conclui-se que os entraves do trabalho entre o Ensino Médio e a Educação Especial na escola é resultado da sistematização do atendimento aos estudantes do PAEE, que ocorre no contraturno conforme o estabelece as Políticas da Educação Especial, e da falta de organização da própria escola, que não favoreceu o trabalho entre o Ensino Comum e a

Educação Especial, como, por exemplo, estabelecer uma parceria entre a coordenadora da Educação Especial e a do ensino comum; utilizar os recursos das novas tecnologias, como mecanismos de comunicação entre a Educação Especial e o Ensino Comum para favorecer o trabalho em conjunto; utilizar o Projeto Político-Pedagógico da escola como aliado, acrescentando, nesse documento, a necessidade e a importância de ocorrer encontros periódicos para estabelecer um trabalho colaborativo na escola.

A terceira categoria denominada, *As necessidades formativas dos docentes do Ensino Médio para atuar com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Comum*, concluiu que, o docente do Ensino Médio e a Educação Especial e, a formação continuada e o trabalho colaborativo na escola, foram duas subcategorias que identificaram que, a formação continuada utilizando a abordagem colaborativa pode sustentar as deficiências formativas dos docentes do Ensino Médio na área da Educação Especial, desde que ela seja realizada de acordo com as necessidades emergentes dos docentes.

Em relação à subcategoria, o docente do Ensino Médio e a Educação Especial, conclui-se que a falta de conhecimento da maioria dos profissionais que participaram da pesquisa, na área da Educação Especial, não prejudicou a articulação do trabalho desta etapa da Educação Básica com a Educação Especial, pois, mesmo que de maneira inicial, as estratégias foram propostas, e ações foram realizadas, como as sugestões propostas para realizar as adaptações e mediações das avaliações dos estudantes do PAEE.

Quanto à formação continuada e o trabalho colaborativo na escola, conclui-se que a formação precisou pautar-se nas necessidades reais, vivenciadas pelos docentes, pois a sua adesão dependeu do direcionamento da proposta de trabalho ao que solicitaram enquanto temática. Além disso, a abordagem colaborativa propiciou o entrosamento entre os docentes, melhorou a relação inter-pessoal e os auxiliou a refletirem sobre suas próprias práticas educacionais com os alunos do PAEE.

No que diz respeito a quarta e última categoria, *Formação Continuada Colaborativa: o processo de adaptação e de mediação das avaliações para os estudantes do PAEE*, conclui-se que as duas subcategorias, adaptação e mediação das avaliações precisam ser melhor estudadas para serem utilizadas como instrumentos eficazes no trabalho com esse público em específico.

Conclui-se que, tanto a adaptação como a mediação das avaliações para os estudantes do PAEE necessitam de um planejamento em conjunto, entre o Ensino Comum e a Educação Especial, para desenvolver estratégias e estabelecer metas e objetivos a serem alcançados por

esses estudantes. Ainda, conclui-se que essa prática só é efetivada quando há adesão da equipe escolar como um todo, já que a responsabilidade desse processo é coletiva. Este estudo demonstrou que, quando não há consenso, coletividade, cooperação, colaboração e parceria, não é possível realizar qualquer trabalho dentro da escola, seja ele formativo ou colaborativo.

Sobre a formação continuada proposta neste estudo, utilizando a abordagem colaborativa, conclui-se que a colaboração enquanto estratégia de formação pode ser institucionalizada, pois, a pesquisa demonstrou claramente que apesar da falta de articulação entre as políticas educacionais e as educacionais inclusivas no que se refere à abordagem colaborativa, a escola tem autonomia para organizar o seu espaço e conduzir suas formações. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser utilizado como aliado, já que é possível incluir neste documento, formações que utilizem a abordagem da colaboração como meio de estabelecer momentos em conjunto para discutir e planejar ações que otimizem o processo educacional e inclusivo dos estudantes do PAEE. Portanto, conclui-se também que essa prática é possível e depende do encaminhamento técnico-administrativo da escola.

Portanto, conclui-se que apesar da possibilidade de institucionalização desse tipo de formação, ela só será concretizada se, houver acompanhamento posterior a sua realização; se houver um trabalho que envolva os Núcleos Regionais de Educação, que tem como função disseminar esse trabalho; se houver adesão das escolas para a realização de novas formações a partir dessa abordagem; se houver parceria com a Universidade que deve encontrar caminhos para melhorar essas formações e, se ela for contínua.

Ainda, apesar dos resultados se mostrarem positivos em muitos momentos quanto à formação continuada, mesmo com os muitos desafios enfrentados, não foi possível concluir se houveram mudanças na prática da equipe escolar como um todo, após a formação continuada com os docentes daquela escola.

Nesse sentido, é possível concluir que as pesquisas futuras, que tenham como objetivo utilizar o trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada de docentes do ensino médio, precisam incorporar a participação da equipe gestora e pedagógica da Educação Especial e a do Ensino Comum na formação para nortear a sua implementação e que ela possa ser concretizada por todos.

9 Considerações Finais

Realizar este estudo proporcionou vivenciar novos desafios no campo da Educação e aprender com cada um dos caminhos percorridos. É importante frisar que as percepções apresentadas desse processo não podem ser consideradas como as únicas possibilidades ou desafios da formação continuada, com docentes do Ensino Médio, por meio do Trabalho Colaborativo no sistema público de ensino visto as diversas variáveis que permeiam a escola pública brasileira. Além disso, os resultados mostram que a temática abordada se constitui num campo promissor para pesquisas futuras.

Ao finalizar este estudo, é possível esclarecer os pontos mais relevantes de todo processo e articular as questões que nortearam este trabalho com as problemáticas que foram postas para o desenvolvimento desta pesquisa, levando em consideração as variáveis e intercorrências ao longo de toda coleta.

Portanto, a pergunta que originou este estudo é: De que maneira a Formação Continuada com docentes do Ensino Médio, por meio do Trabalho Colaborativo no sistema público de ensino pode contribuir com a formação continuada, do docente do Ensino Médio para atuar com estudantes do público-alvo da Educação Especial? A resposta para essa pergunta inicial, e para as que foram surgindo ao longo do percurso, foram se consolidando a partir do desenvolvimento de cada uma das etapas propostas para o processo formativo. É importante mencionar que toda a proposta inicial da formação continuada foi se modificando e sendo moldada a partir das interações e do contato com os participantes da pesquisa, readequando-a as necessidades e inquietações daquele grupo de docentes naquele momento em específico.

Em um primeiro momento pensou-se em contribuir com o desenvolvimento profissional docente por meio de ações formativas e da abordagem colaborativa, surgindo alguns questionamentos que foram essenciais para direcionar os caminhos desta pesquisa.

O primeiro questionamento foi: Como a escola pública tem realizado as formações continuadas, com os docentes que atuam no Ensino Médio? O Estado do Paraná oferta cursos de formação continuada aos docentes do Ensino Médio, como para os docentes do Ensino Fundamental, porém, com uma sistemática engessada e pouco convidativa, identificando a necessidade de sua reestruturação, pois o intuito desse tipo de formação precisa ser voltado para as necessidades emergenciais e específicas de cada comunidade escolar. Além disso, os

processos formativos na escola precisam ser mais dinâmicos, dialógicos, reflexivos, contextualizados e significativos para os docentes possam articular o conteúdo das formações à sua prática didático-pedagógica.

O segundo foi: As formações continuadas ofertadas pelo estado do Paraná têm abordado questões relacionadas ao processo educacional e inclusivo dos estudantes do público-alvo da Educação Especial? As formações continuadas ofertadas no ano de 2016 não apresentaram conteúdos direcionados para o processo educacional e inclusivo dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial. As orientações e direcionamentos eram realizados pela própria equipe pedagógica da Educação Especial da escola.

O terceiro foi: O trabalho colaborativo pode ser realizado no Ensino Médio? De que maneira? Claro que pode e, deve ser realizado, visto a carência no trabalho em conjunto na escola *lócus* da pesquisa, e mesmo com os entraves em relação às Políticas Educacionais Inclusivas, existe a possibilidade de trabalhar de maneira colaborativa na escola, já que a articulação desse trabalho pode ser realizada apenas pelas políticas técnico-administrativas da própria escola.

O quarto e último foi: Quais os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo no processo de formação continuada dos docentes do Ensino Médio? Muitas possibilidades e desafios foram enfrentados durante a proposta de formação continuada e, elas vão além de sua aplicabilidade, pois existem desafios a serem enfrentados e, possibilidades a serem alcançadas, que não estão relacionadas com o que é estabelecido pelas Políticas Educacionais ou Políticas Educacionais Inclusivas, e sim pela Política interna da escola.

Embora o trabalho colaborativo como estratégia para a formação continuada de docentes do ensino Médio, seja promissor, é necessário ressaltar que essa formação, articulada à colaboração não é panaceia, e não consegue solucionar os problemas, sendo apenas mais uma das estratégias que podem vir a fomentar o processo formativo dos docentes.

Por isso, ao término da pesquisa, foi percebido que, apesar do desejo de que todo processo pudesse acontecer, já que em muitos momentos acreditou-se que a pesquisa não iria ocorrer naquele espaço escolar, foi compreendido que existem muitas limitações no próprio sistema de ensino, que ainda impede que a escola seja mais inclusiva. Por isso, não restou dúvida de que a formação continuada, aos docentes do Ensino Médio, é necessária para quebrar muitos paradigmas, principalmente em relação às habilidades e potencialidades que os estudantes do PAEE podem demonstrar, quando o trabalho é realmente pensado para eles.

Perspectivas futuras

A partir do que foi vivenciado e dos caminhos propostos nesta pesquisa, foi possível compreender que a formação continuada de docentes é processo que deve ser construído a partir da reflexão, do diálogo, da confiança mútua, da generosidade e principalmente do desejo de cada participante em estar ali, naquele momento, compartilhando duas ideias e expondo suas fraquezas e angústias.

Em relação às pesquisas futuras, este estudo propõe a necessidade de analisar novas possibilidades de formações continuadas para os docentes do Ensino Médio com o intuito de ampliar as perspectivas em relação à atuação desse profissional com os estudantes do PAEE.

A respeito do trabalho colaborativo na escola, é necessário investir em pesquisas que estimulem novas formas de colaboração, pois acredita-se que o processo colaborativo deve abranger a comunidade escolar como um todo, para potencializar o trabalho educacional e inclusivo em sua totalidade.

Também, mostrou-se interessante neste estudo a parceria de outra escola no desenvolvimento da formação, nesse sentido, a colaboração deveria ir além da escola, abrangendo a colaboração entre escolas para efetivar as formações que tem como princípio a colaboração. Essa possibilidade poderia minimizar as discrepâncias entre o que propõe as políticas educacionais e educacionais inclusivas relacionados ao trabalho em conjunto entre o docente da Educação Especial e do Ensino Comum.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram apontar algumas sugestões exequíveis e que podem se tornar um caminho a ser seguido quando se pensa no trabalho colaborativo na escola, que são: 1) a gestão escolar trabalhar em conjunto com a coordenação da educação especial e do Ensino Comum na organização do trabalho colaborativo como estratégia para incorporar a colaboração na escola; 2) organizar um momento para planejar o processo colaborativo no início de cada ano letivo, entre os docentes do Ensino Comum e dos da Educação Especial, já na primeira semana pedagógica; 3) inserir no calendário escolar, ou na organização interna da escola momentos entre os docentes do Ensino Médio para refletirem sobre suas práticas e analisarem suas estratégias didático-pedagógicas; 4) sistematizar ações entre os docentes, gestores e coordenadores, com encontros periódicos para que todos possam partilhar das mesmas concepções de trabalho; 5) utilizar a hora-atividade como um recurso estratégico do trabalho colaborativo e de formação continuada.

Ainda, o dualismo existente entre os docentes da Educação Especial e os do Ensino Comum deveria terminar, como também o que ocorre entre gestão, Coordenação Pedagógica da Educação Especial, coordenação pedagógica do Ensino Comum e docentes, pois somente assim é possível melhorar ou modificar o nível de dialógico e de interação, transformando também todo trabalho educacional e inclusivo da escola.

Outro apontamento é que o NRE por ter uma grande demanda de trabalho e uma equipe restrita, auxilia as escolas conforme suas possibilidades. No entanto, os docentes do Ensino Médio precisam ser bem mais assessorados em relação à formação continuada voltada para os estudantes do PAEE, pois geralmente as formações continuadas ofertadas a esses docentes são voltadas para suas áreas específicas de atuação, não atendendo a diversidade da sala de aula, muito menos as necessidades educacionais dos estudantes do PAEE que já estão no Ensino Médio e que necessitam de um trabalho diferenciado para atuarem como cidadãos após finalizarem esta última etapa da Educação Básica.

Do ponto de vista do contexto investigado, acredita-se que é inevitável propor novas discussões para ampliar as experiências que foram vivenciadas. É fundamental considerar a como perspectivas futuras, a reestruturação curricular dos cursos de formação inicial que estabelecem a Educação Especial e Inclusiva como um dos quesitos necessário para atuação docente; abordando nas discussões as temáticas: a valorização docente, pagamento da data-base; garantia de melhores condições de trabalho; planos de carreira; redução das extensas jornadas de trabalho, além de pensar sobre a saúde geral docente, pois durante todo processo de investigação e de coleta de dados foi identificado que a educação tem se tornado um espaço de trabalho insalubre, pois a quantidade de docentes que estão adoecendo e em disfunção²⁴ tem aumentado consideravelmente nos últimos anos e isso também tem afetado em demasia a qualidade da escola pública como um todo.

Enfim, acabou. Nesse momento consigo fazer uma retrospectiva e sentir as dores vividas, os sonhos alcançados e as frustrações que dilaceraram de certa forma a minha alma, mas que nunca me impediram de finalizar essa longa e dolorosa caminhada. Mostrar minhas deficiências acadêmicas não foi fácil, pois chorei muito e me desesperei demais, porém, todo sofrimento solitário, e emocional mostrou como cresci, como mudei, como aprendi, pois cada obstáculo me fez chegar aonde eu pretendia, me fez continuar e enxergar além daquilo que eu

²⁴ De acordo com a SEED (PARANÁ, 2018) disfunção ou desvio de função é o desempenho de atribuições diversas das pertinentes à classe do cargo a que o servidor pertence.

poderia ver. Por isso, só tenho a agradecer mais uma vez por todas as experiências vividas.....

REFERÊNCIAS

ABELHA, M.; MACHADO, E. A.; COSTA LOBO, C. Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In: LOPES, A., CAVALCANTI, M., OLIVEIRA, D. & HYPÓLITO, A. (orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, (pp.5368-5380). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Editora Loyola. 2010.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: que sentido? que formação?. In: Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, 1., 2000, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Cadernos de Formação de Professores, 2000. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em 21 out. 2016.

ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: Porto, 2000, 2004.

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, L. P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALARCÃO, I. (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. 1ª ed. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J. M. (orgs). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: MEC, 2005. p.38-45.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J .M. (orgs). *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: MEC, 2005. P.70-73.

ALONSO, K. M.; VASCONCELOS, M. A. M. *As tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental*. Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 12, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2012.

AL-SALEEM, Basma Issa Ahmad. *The effect of “Whatsapp” electronic dialogue journaling on improving writing vocabulary word choice and voice of EFL Undergraduate Saudi Students*. AWEJ, v. 04, n. 03. 2013. Disponível em: < <http://goo.gl/HrD0gq>>. Acesso em 28 out. 2017.

ALVARO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

APP SINDICATO. *A APP defende prorrogação de contratos PSS*. Angústia para 38 mil servidores(as) temporários(as) no PR. 2016. Disponível em:< <http://appsindicato.org.br/app-defende-prorrogacao-de-contratos-pss/6>>. Acessado em 21 nov. 2017.

ARGUELLES, M.E.; HUGHES, M.T. & SCHUMM, J.S. *Co-teaching: A different approach to inclusion*. Principal, 79, 48-51, 2000.

ASSMANN, H. (Org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.107, p.349-372, mai./ago., 2009.

AURÉLIO online. Disponível em:< <https://dicionariodoaurelio.com/continuada>>. Acessado em 16 jul. 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2000.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290 – 308.

BLOOM, B. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Tradução de Lilian Rochlitz. Quintão, São Paulo: Pioneira, 1983.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p.43-55. Disponível em:< [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em 21 set. 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, 1994.

BRASIL. BDTD. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acessado em 21 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer n.º: 17/2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acessado em 18 set. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n° 9/2009*. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acessado em 28 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acessado em 18 set. 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 18 set. 2016.

BRASIL. *Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em 06 abr. 2017.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2016*. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/default.shtm>>. Acessado em 18 nov. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar MEC/INEP de 2016*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acessado em out. 2017.

BRASIL. *Lei n° 7.783, de 28 de junho de 1989*. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7783.htm>. Acessado em 08 fev. 2016.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.330, de 25 de Julho de 2006*. Dá nova Redação ao § 3º do Art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11330.htm>. Acessado em 18 fev. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 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/12764.htm>. Acessado em 18 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acessado em 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acessado em 13 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. DPEE. *Nota técnica nº 24*. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764-2012. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acessado em 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial*. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola*. Alunos com necessidades

educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande e de pequeno porte. Brasília: MEC/SEESP: 2000.

BRASIL. *Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação, Brasília, DF, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acessado em 22 set. 2017.

BRASIL. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acessado em 20 out. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessado em 18 nov. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acessado em 15 dez. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acessado em 10 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. 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>. Acessado em 21 ago. 2017.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUENO, J.G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: *Temas sobre Desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CANÁRIO, Rui. *A escola, o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação. São Paulo, n. 6, p. 9-28, 1998.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: *Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 11., 2008, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2008. p. 39-53.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. *O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar*. Revista de Educação – Educere, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; PIAZENTIN, O. M. (Org.). *Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais*. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 148 p. il. V. 3.

CARNEIRO, M. S. C. *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica*. Revista Educação Especial, v. 25, n. 44, p. 513-30, set./dez. 2012.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: Da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L.O; DALL’ACQUA, M. J. C. *Inclusão Escolar: Pesquisando políticas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHARLIER, E. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In: PAQUAY, L. et al. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, 2ª edição, Artmed: Editora, 2001.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTI, A. P. *Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990*. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan/mar 2016.

COSTA, C. R. *Análise de Princípios para o Trabalho Colaborativo: Um Estudo com Professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado*. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

COSTA, G. L. M. *O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan/abr 2013.

COSTA; G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. *Trabalho docente no ensino médio no Brasil*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011.

COSTA, V. A. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo*. Série Práxis Educativa: Niterói, EduFF, 2005.

DAL ROSSO, S. Jornada de Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

DAMIANI, Magda. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DESGAGNÉ, S. *O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Revista Educação em Questão, Natal, v.29, n. 15, p.7-35, maio/ago. 2007.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: *Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 6.

DOMINGUES, I. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, A. M. C.. *et. al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUK, Cynthia; HERNANDEZ, Ana M. y SIUS, Pia. *Las Adaptaciones Curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza*. Disponível em: <<http://es.geocities.com/teoriaadaptaciones/adaptaciones.pdf>>. Acessado em 01 de mar. 2017.

FELICIANO, L. A. S. *O uso do Whatsapp® como ferramenta pedagógica*. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, São Luiz, 2016. Disponível em <

http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf>
Acesso em 28 jan. 2018.

FERNANDES, N. L. R. *Professores e computadores: Navegar é preciso*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, R. C. de A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2008-02-111714rosanacesardearrudafernandes.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

FERREIRA, M. P. *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005)*. Dissertação de Mestrado. PUCSP, São Paulo, 2006.

FIORENTINI, D. *Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa*. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

FRANCO, M. A. S. *Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade*. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. *Action research: limits and possibilities in teacher education*. British Education Index (BEI), Brotherton Library-University, p. 1-15, 2004. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003707.htm>> Acessado em 18 mai. 2017.

FREITAS, H. C. L. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Especial.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 137- 168, set., 2002.

FRIEND, M. *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc. 2008.

FRIEND, M.; COOK, L. *Collaboration as a predictor for success in school reform*. Journal of Educational and Psychological Consultation, v.1, n.1, p.69-86, 1990.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. *Porque é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora, 2001.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.) *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

G1 PARANÁ. *Balanco de estudantes aponta 791 escolas ocupadas no Paraná*. Disponível: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/balanco-de-estudantes-aponta-mais-de-740-escolas-ocupadas-no-parana.html>>. Acessado em 13 abr. 2017.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 8ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1992.

GARCIA, P. M. A.; DINIZ, R. F.; MARTINS, M.F.A. *Inclusão Escolar no Ensino Médio: Desafios da Prática Docente*. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.1000-1016, 2016.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29- 49.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. *Understanding coteaching components*. Teaching Exceptional Children, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. *Educação escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora: UFPR, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas* (Orgs.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. *A Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. de L. *Políticas Educacionais e a Formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil*. Integração, Brasília, v.14, n.24, p.22-27, 2002.

GOMES, W.B. *A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente*. São Paulo, Psicologia USP, v.8, n.2, p.305-336, 1997.

GOODLAD, J. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGrawHill, 1984.

GOOGLE PAYMENTS. *WhatsApp Messenger*. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt>>. Acessado em 20 abr. de 2017.

GUALDA, D. S. ; DUARTE, M. . *Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 482-504, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acessado em 18 set. 2017.

HARGREAVES, A. et al. *Aprendendo a Mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998. p. 308.

HARGREAVES, A. *The emotional practice of teaching*. Teaching and Teacher Education, 1998.14(8), 835-854.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática 1997.

HERNÁNDEZ, A. L. 14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó. 2007.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. In .SANCHO GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). *Maestros al vaivén: aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

HEWITT, Sally. *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora. Portugal. 2006.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola á universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. et al. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs). *Formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

JOHN-STEINER, V. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: JOHN-STEINER, V. *Creative collaboration*. New York: OUP, 2000. p. 123-50.

JUNIOR, E, A. P.; OLIVEIRA, D. A. *Indicadores de Retenção e Rotatividade dos Docentes da Educação Básica*. Cadernos de Pesquisa. V.46, n.160, p. 312- 332, abril/jun 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00312.pdf>>. Acessado em 28 dez. 2017.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Mar del Plata, dez. 2005. Disponível em:< <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>>. Acesso em 18 jan. 2018.

KRAWCZYK, N. *A gestão escolar: um campo minado...* Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 67, Aug. 1999. Disponível:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04>>. Acesso em 06 fev. 2018.

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J.C; REIS, J.T. (org.). *O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática* 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana: Moderna, 2014.

LAGO, D. C.; ALMEIDA, M. A. *A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores*. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 61-80, jan./jun., 2014.

LARANJEIRA M. I. et al. Referências para formação de professores. In: BICUDO, M. V.; SILVA, Jr. C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999; 2:17-45.

LEITE, L.C. *O cargo de Diretor de Escola e a Burocracia na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. 1006, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2006.

LEITE, L. P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. Tese de Doutorado, FFC/UNESP – Marília, 2003.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with the school. *Journal of Educational Administration*, 2000, 38(2), 112–129
Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/227174905_Distributed_Leadership_in_Schools_Does_System_Policy_Make_a_Difference. Acessado em 26 out. 2017.

LEITHWOOD, K.; LAWRENCE, L. & SHARRAT, L. Conditions fostering organizational learning. In Kenneth Leithwood, *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola Pública: Teoria e Prática* 4ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores. IN: LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37 a 50.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. ver. eampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança*. Revista Educação e Sociedade, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.

LIMA, M. L. R.. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

LIMA, J. *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK, H. *Gestão escolar e formação de gestores*. Revista em Aberto, v. 17, n. 72, p. 1-195, 2000.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores*. Aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration and on mediational tools*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Editora: Liber livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: *Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos*. Summus Editorial, São Paulo, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E. J. *Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas*. In: Este texto fez parte do material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação intitulada “A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise”, pela Unesp de Marília pelo presente autor. Peço a gentileza de manter esse texto dentro do âmbito do Projeto da ONEESP, pois, estamos em processo da compilação de um livro sobre entrevista 2015.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. In: *Revista da Sobama*. v.10, n. 1. p. 31-36. 2005. Suplemento.

MANZINI, E. J. *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999. v. 1. 140 p.

MANZINI, E. J. *Uso da Entrevista em Dissertações e Teses Produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação*. Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012

MARCHESI, Álvaro. *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios). In: MANZINI, E. J. *Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas*. In: Este texto fez parte do material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação intitulada “A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise”, pela Unesp de Marília pelo presente autor. Peço a gentileza de manter esse texto dentro do âmbito do Projeto da ONEESP, pois, estamos em processo da compilação de um livro sobre entrevista 2015.

MARTINS, L. A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.) *Professores e Educação Especial: Formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011, v.1.

MARTINS, L. A. R. A. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p.17-26.

MARTINS, L. A. R. A.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal- RN, EDUFRN, 2008.

MARTINS, S. T. F. *Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica*. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MELLO, G. N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 25. Abril, 2001.

MELO, E. S. *Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual*. (dissertação e mestrado). São Carlos: UFSCAR, 137f., 2013.

MENDES, E. G. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; A. M. A; W, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008a, p. 19-51.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. *Inclusão escolar pela via de 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.; MATURANA, A. P. P. M. *O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas?*. Minas Gerais: Pedagogia em Ação, . v. 8, n. 2, 2016. Disponível em:< periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/12844/10034>. Acessado em 20 out. 2017.

MENDES, E. G.; VILARONGA, A. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUSFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. Dissertação(Mestrado em Educação Especial) Educação Especial–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. *Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos*. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul 2015.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. *O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho*. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. . Rio de Janeiro – Lamparina, 2010. (Fragmentos extraídos do livro).

NASCIMENTO, M. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NASCIMENTO, M. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático n. 5. Belo Horizonte, jun., 2000.

NEVIN, A.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? In: *Teaching and Teacher Education*. 25, 2009. p. 569-574.

NOGUEIRA, C. M. M. *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de Doutorado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Octubre de 2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: Reunião Anual da ANPED, 24., Caxambu, 2001. *Anais...* Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

NOVOA, A. *A escola o que é da escola*. - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

NÓVOA, A.. *Nada substitui o bom professor*. São Paulo. Sinpro-SP, 2008. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acessado em 21 mar. 2018.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Tempo de trabalho extraclasse. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.

NUNES, L. R. & DANELON, M.C. A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado. In: Baptista, C. & JESUS, D. *Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens* (p. 123-139). Porto Alegre: Mediação, 2009.

OBSERVATÓRIO do PNE. 16 - *Formação continuada e pós-graduação de professores*. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. *A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?* In: *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OLIVEIRA, M. O. *A formação inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M. T. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: *7º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física*. 2015. Disponível em: < <http://www.conpef.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2018.

OLIVEIRA, F. I. W. ; PROFETA, M. S. Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

PAIVA, P. N.; GUIDOTTI, C. S. *Formação Continuada de professores a partir do planejamento colaborativo: a inserção do ensino de física nos anos iniciais*. Revista Thema, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 209-224, maio 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/438>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

PARANÁ. *Deliberação n.º 02/2016*. Aprovada em 15/09/2016. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acessado em 12 abr. 2016.

PARANÁ. *Edital n.º 60/2016 – GS/SEED*. Estabelece instruções destinadas à realização deste Processo Seletivo Simplificado – PSS, visando contratações temporárias para exercer a função de Auxiliar de Serviços Gerais, de acordo com as normas instituídas neste Edital. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2016/edital60_2016gsseed.pdf>. Acessado em 08 mai. 2017.

PARANÁ. *Edital n.º 21/2017 – GS/SEED*. Estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado – PSS. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2017/edital212017gsseed.pdf>>. Acessado em 22 dez. 2017.

PARANÁ. *Edital n.º 80/2016 – GS/SEED*. Estabelece normas e procedimentos para o Primeiro Processo do Concurso de Remoção 2016 dos Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo – QUP, da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, conforme o disposto no Art. 5.º, da Resolução n.º 3.519, de 30 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/remocoes/edital802016_concurso_remocao2016_1processo.pdf> Acessado em 22 jan. 2017.

PARANÁ. *Formação Continuada*. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1032>>. Acessado em 12 mai. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 006/2015 – SEED/SUED*. Calendário Escolar 2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao0062015_gs_calendarioescolar.pdf>. Acessado em 12 out. 2017.

PARANÁ. *Instrução n.º 016/2011 – SEED/SUED*. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acessado em 09 dez. 2017.

PARANÁ. *Instrução Normativa n.º 02/2016 - GRHS/SEED*. Atribuir a competência para a concessão de Ordens de Serviço, para o ano letivo de 2016, de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro Único de Pessoal - QUP, à Chefia do Núcleo Regional de Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022016grhs.pdf>>. Acessado em 21 mai. 2017.

PARANÁ. *Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004*. Publicado no Diário Oficial nº. 6687 de 15 de Março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acessado em 20 set. 2017.

PARANÁ. *Lei 18118 - 24 de Junho de 2014*. Publicado no Diário Oficial nº. 9233 de 25 de Junho de 2014. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>>. Acessado em 09 abr. 2017.

PARANÁ. *Lei 18492 - 24 de Junho de 2015*. Publicado no Diário Oficial nº. 9479 de 25 de Junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PR). Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075>>. Acessado em 09 abr. 2017.

PARANÁ. *Perguntas Frequentes* - Concurso de Remoção. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=105>>. Acessado em 07 mai. 2017.

PARANÁ. *Resolução n.º 113/2017* – GS/SEED. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>>. Acessado em 12 dez. 2017.

PARANÁ. *Resolução n.º 3660/2017* – GS/SEED. Publicado no Diário Oficial n.º. 9586 de 30 de Novembro de 2015. Estabelece para a rede pública estadual de Educação Básica e para a rede conveniada, o Calendário Escolar para o ano de 2016. Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=149735&codTipoAto=&tipoVisualizacao=original>>. Acessado em 12 out. 2017.

PARANÁ, Resolução SEED 3519 - 30 de Outubro de 2015. Publicado no Diário Oficial n.º. 9570 de 6 de Novembro de 2015. Dispõe sobre as normas para lotação e Concurso de Remoção dos servidores ocupantes do Cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM e Quadro Único de Pessoal – QUP, da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, conforme prevê o Decreto n.º 5038, de 25 de junho de 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação – SUED. *Instrução n.º 10/2016* – SUED/SEED. Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná, que ofertam os Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escolas Especializadas Conveniadas. Disponível em:<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102016sued_seed.pdf>. Acessado em 20 out. 2017.

PARANÁ. *Semana Pedagógica* - Fevereiro de 2016. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/apresentacao_sp2016_pxb.pdf>. Acessado em 08 ago. 2017.

PARANÁ. *Semana Pedagógica* - Julho de 2016. “A escola que temos e a escola que queremos”. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/apresentacao_sp_2semestre.pdf>. Acessado em 08 ago. 2017.

Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=148736>>. Acessado em 10 set. 2017.

PARRILA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1999.

PENIN, S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus, 1994.

PEREIRA, Fernanda; COSTA, Nilza, & NETO-MENDES, António. Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In Jorge Costa, Ana Andrade, António Neto-Mendes & Nilza Costa (Org) *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.p. 171-191.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIMENTA, S. G. “*Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*” Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S.G. et al. *Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento Profissional de Professores*. Relatório de Pesquisa, 1999.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, 2005.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FFILHO, T. A. G. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Orgs. Salvador: EDUFBA. 491p. 2012.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. *Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2371/pdf_296>. Acesso em 18 ago. 2016.

PINTO, J. M. R. *Remuneração Adequada do Professor - desafio à educação brasileira*. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

PIRES, J. Formação para a inclusão: A aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, L. A. R. (Org.) *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

PONTE, J. P. *O conhecimento profissional dos professores de matemática* (Relatório final de Projecto “O saber dos professores: Concepções e práticas”). Lisboa: DEFCUL. 1997.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado das Letras, p. 125-151, 2003.

PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002, p. 45-60.

PUIG, J. M.; GARCÍA, X. M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

QUEIROZ Jr. E. *Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas*. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5081>. Acesso em 12 dez. 2017.

RADIS. Revista Comunicação e Saúde. *Ensino Médio no Brasil retrocede com reforma*. 2017. Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/174/sumula/ensino-medio-brasil-retrocede-com-reforma>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. *As interações professor-professor na Co-construção dos Projetos Pedagógicos na Escola*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Dez/2005, V.21, n.3, p. 309-317. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/mod/resource/view.php?id=1005>>. Acessado em 21 out. 2017.

REA, Louis M. & PARKER, Richard A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLDÃO, M. *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, n.71, v.1, p. 4-29, 2007. Disponível em:<www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>. Acessado em 10 fev. de 2016.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G. BISOLIALVES, Z. M. M. *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.119-133.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. *Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROPOLI, E.A. et al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTAN, J. G. *Poderes inestables em educación*. Madri: Morata, 1998.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. *Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. Revista ETD – Educação Temática Digital, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos Professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./ dez. 2002.

SAMPAIO, M. das M.F.; MARIN, A. J. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set./dez., 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTOS, M. P. *O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva*. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAIVA, M., PONTE, J. *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. Quadrante, Lisboa, 12 (2), 25-52, 2003.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. – 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA JR., C. A. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: 1993.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L.A. *Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudeste goiano*. Revista Itinerarius Reflectionis, Jataí, v.11, n.2, p.1-17, 2015.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE LONDRINA. *Professores aprovam greve geral a partir do dia 17 no Paraná*. Disponível em: <<http://sindserv-ld.com.br/noticia/6461/professores-aprovam-greve-geral-a-partir-do-dia-17-no-parana#.WlT6A7ynF0w>>. Acessado em 20 dez. 2016.

SOUSA, M. C. *Parcerias compartilhadas entre Universidades e Escolas na formação de professores*. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, Paraná, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. *Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério*. Texto Digitado, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. *Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, São Paulo: ANPEd, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

THURLER, M. *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires au-delà du culture de l'individualisme?* Revue Française de Pédagogie 1994b, n° 109, pp. 19-39.

TINTI, Marcela Corrêa. *Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica*. 2016. 216f. : il. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente: [s.n], 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURRA, N. C. Reuven Feuerstein: “Experiência de Aprendizagem Mediada: Um Salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural”. *Educere Et Educare. Revista de Educação*, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 297-310, Unioeste - Campus de Cascavel, 2007.

UNESCO. *Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 14 dez. 2017.

VALADÃO, G. T. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013, 245 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2013.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 1999.

VEIGA I. P. A. Docência como atividade profissional. In VEIGA, I. P. A.; D’ÁVILA, C. (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, 2012.

VILLAR, M. S., HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

VITALIANO, C.R. *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. *Revista Brasileira de educação*. Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 13 dez. 2017.

ZANON, D. P.; KAILER, E. Z.; ALTHAUS, M.T.M. *Avaliação da Aprendizagem e Planejamento Didático: O que revelam pedagogos e professores sobre as reflexões e discussões em programa de desenvolvimento profissional*. *Educação em Debate*, Fortaleza, anos 35-38 – nºs 66-71 jan./jun. 2016.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. In: *Reunião Nacional da ANPED*. Caxambu, 1997.

ZEICHNER, K. M. *Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante na formação docente”*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.29, n. 103, p.535-554, maio/ago.2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ZERBATO, A. P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos São Carlos: UFSCar, 2014.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO COLABORATIVA” referente à elaboração de Tese de Doutorado a ser desenvolvida pela pesquisadora Tereza Cristina de Carvalho, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Marília/SP, orientada pelo professor Doutor Eduardo José Manzini. A pesquisa tem como objetivo geral aplicar e avaliar uma formação continuada, entre os professores do Ensino Comum e os professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM visando o estabelecimento de ações que favoreçam práticas educacionais inclusivas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA no Ensino Comum por meio do trabalho colaborativo. Participar desta pesquisa é uma opção e você poderá desistir a qualquer momento. Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que ela ocorrerá em três etapas:

Etapa 1: Encontros com todos professores participantes da pesquisa para identificar as principais dificuldades e necessidades desses na atuação com esse público em específico. Para isso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas;

Etapa 2: Planejamento com os professores participantes da formação continuada a partir da proposta colaborativa que será realizada por meio de um grupo de estudo com o intuito de sistematizar ações para o trabalho com alunos com TEA. Os dados serão registrados por meio da gravação de áudio, filmagem e diário de campo;

Etapa 3: Avaliação das possíveis contribuições do trabalho colaborativo realizado, pontuando e indicando as transformações ocorridas. Para isso, será realizada uma entrevista semiestruturada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em integrar uma formação continuada a partir da proposta colaborativa, que visa contribuir com o trabalho pedagógico dos professores e com a sistematização de ações que possibilitem uma melhora no trabalho com o aluno com Síndrome de Asperger com o qual você trabalha. Desse modo, haverá reuniões para planejamento em conjunto a respeito das intervenções pedagógicas que poderão ser desenvolvidas e avaliação dos resultados das intervenções realizadas por meio do trabalho colaborativo. Ocorrerão reuniões em um grupo de estudos, previamente negociados com a Direção da escola, coordenação e professores para ocorrerem prioritariamente, no horário previamente combinado com todos participantes.

As reuniões do grupo de estudo e o planejamentos serão filmados e gravados, assim como as aulas nas quais se desenvolverão as intervenções, para a obtenção de registros autênticos das situações e das atividades desenvolvidas, e realizar desse modo, reflexões sobre todo o processo do trabalho realizado. As entrevistas serão gravadas com um gravador digital, caso seja de sua concordância.

A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora em todas as etapas, sendo esta a responsável direta pela pesquisa. Todos os esclarecimentos dos procedimentos previstos na pesquisa serão explicitados aos participantes, ao longo de toda pesquisa.

Destacamos que os dados coletados poderão ser reutilizados em outras pesquisas com essa temática e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como revistas e

congressos. Salienta-se que fica assegurado o anonimato de todos os participantes, não havendo a identificação dos participantes.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO COLABORATIVA”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Ciente: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (44) 88512872 falar com Tereza Cristina de Carvalho (pesquisadora responsável) ou (14) 34021331, ramal 1479 com Eduardo José Manzini (orientador).

Tereza Cristina de Carvalho

(Responsável pela pesquisa)

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha em Educação Especial no Brasil).

Eduardo José Manzini

(Orientador responsável pela pesquisa)

(Departamento de Educação Especial – Sala 25 – Prédio Educação)

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista inicial realizada com todos os professores

1. Você poderia me falar um pouco sobre esse seu aluno com autismo ?
 - 1.1. Ele apresenta comportamentos diferentes dos outros alunos? Quais são eles?
 - 1.1.1. Como é a socialização desse aluno com você e com os outros alunos?
 - 1.1.2. Como ele faz para se comunicar com os outros alunos e com você?
 - 1.1.3. Esse aluno tem uma rotina dentro da sala de aula? Você poderia me falar como é a rotina desse aluno na sala de aula?
 - 1.1.4. Ele participa das atividades propostas? Você pode me dar exemplos de como isso acontece?
2. É a primeira vez que você trabalha com um aluno com autismo na sala de aula comum?
 - 1.1. Como é trabalhar com esse aluno com autismo para você?
3. Sabemos que trabalhar com alunos com autismo geralmente não é um trabalho fácil. Você poderia me falar um pouco sobre as dificuldades no trabalho com esse aluno?
4. Teve alguma situação que você observou que deu certo no trabalho com seu aluno? Você pode me dar um exemplo?
5. Teve alguma atividade que não deu certo que precisou fazer alguma adaptação para que o aluno conseguisse realizar a atividade? Você pode me dar alguns exemplos?
6. Em sua opinião o que você acha que falta para trabalhar com esse aluno?
7. Ele possui algum atendimento na Sala de Recurso aqui na escola?
 - 7.1. Você tem algum contato com o professor da SRM?
 - 7.2. O professor da SRM vai à sua sala?
 - 7.3. Poderia me explicar como esse trabalho é realizado?
8. Como funciona a equipe que trabalha com os alunos com autismo na sua escola? Vocês se reúnem? O que acontece nessas reuniões?
9. Existe a oportunidade ou há algum momento de planejamento em conjunto com o professor da SRM? Se há como é feito isso?
10. Como é realizada a avaliação desses alunos? É realizado em conjunto? Você poderia me falar um pouco sobre isso?
11. Além da avaliação, você acha que deveria ser utilizado outro tipo de instrumento ou recursos com esses alunos? Qual ou quais por exemplo.

Agora vamos falar um pouco sobre a formação.

12. Você poderia me falar se já teve alguma orientação em relação à inclusão do aluno com autismo? Qual foi essa orientação?
13. A escola já oportunizou algum momento de formação para atuar com esses alunos? Como isso acontece?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista final realizada com os professores participantes da pesquisa

1. Você poderia contar um pouco sobre como foi sua experiência participar da formação colaborativa?
2. Comente sobre a forma como foi desenvolvido os encontros para o trabalho colaborativo você propõe alguma mudança?
3. Se você pudesse pontuar os pontos positivos e os negativos da formação quais seriam os pontos positivos e quais seriam os negativos?
4. O que você achou do material que foi elaborado para estudar os casos dos alunos que foram selecionados por vocês?
5. As experiências compartilhadas na formação auxiliaram no desenvolvimento de sua prática pedagógica? Se sim de que maneira?
6. Você acha que a frequência regular do trabalho colaborativo pode favorecer a prática pedagógica como?
7. Comente sobre a relação com o professor da educação especial durante o trabalho colaborativo.
8. O que você acha do professor da educação especial trabalhar junto com você na sala de aula de comum?
9. Como se deu a execução das ações planejadas na formação colaborativa?
10. Para você o que é trabalho colaborativo?
11. Você já havia tido contato antes com essa forma de trabalho? Você poderia me contar um pouco sobre isso?
12. Quais foram os fatores que contribuíram e quais dificultaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola? Você poderia comentar um pouquinho para mim?
13. A ausência de formação profissional na área de educação especial dificultou o desenvolvimento do trabalho colaborativo?
14. A gestão escolar facilitou ou encorajou a participação na formação? Você pode falar um pouquinho?

15. Agora eu gostaria de saber um pouquinho a respeito dos planejamentos. Eu queria que você comentasse um pouquinho sobre planejamento pedagógico para os estudantes do público-alvo da educação especial. Como que você acha que deveria ser esse planejamento? Como que você fez o seu?
16. O trabalho colaborativo auxiliou você atingir alguma meta do seu planejamento pedagógico com os estudantes do público-alvo da educação especial? Cite algum.
17. Você acredita que as ações que foram planejadas nas nossas formações podem ser inseridas no planejamento pedagógico do próximo ano?
18. Para você qual é a diferença entre planejar as adaptações das avaliações individualmente e com os professores da sala de recurso?
19. Fala para mim um pouquinho como foi para você fazer adaptação das avaliações?
20. Você acredita que seus colegas devem participar de uma formação nesse modelo? Por quê?
21. Se você tiver alguma coisa importante que eu não perguntei respeito da temática abordada, você pode me dizer para eu registrar.