



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maciel Cristiano da Silva

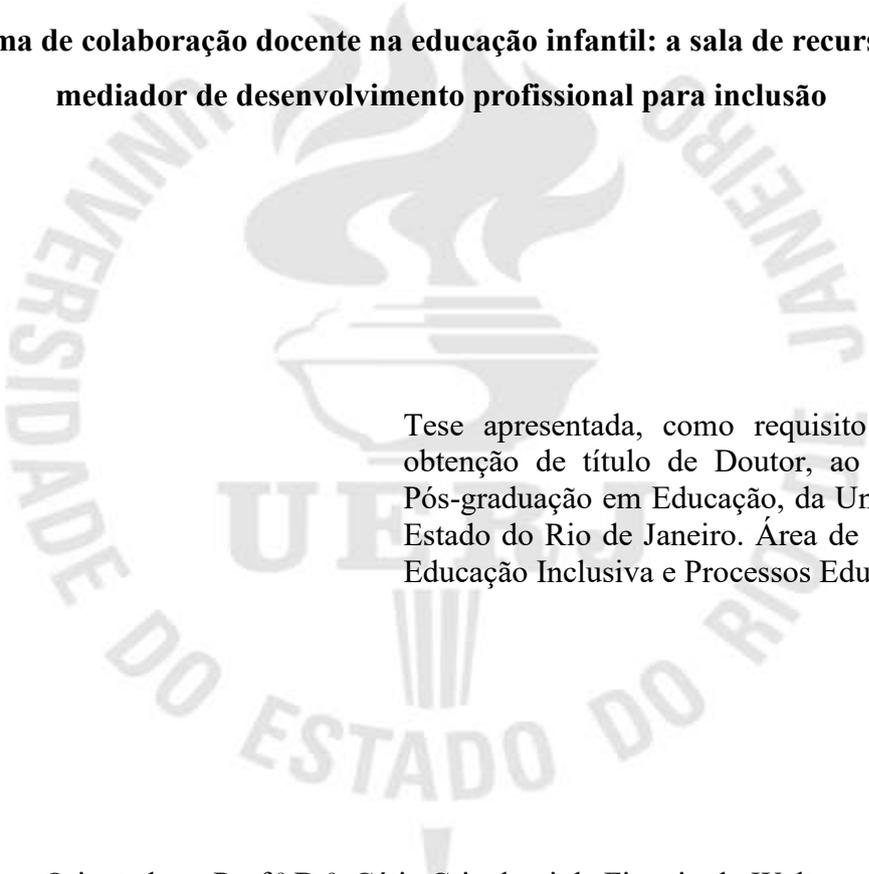
**Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos
como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**

Rio de Janeiro

2019

Maciel Cristiano da Silva

**Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como
mediador de desenvolvimento profissional para inclusão**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Maciel Cristiano da.
Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos
como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão / Maciel Cristiano
da Silva. – 2019.
271 f.

Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Educação infantil —
Teses. 4. Professores – Formação – Teses. I. Walter, Cátia Crivelenti de
Figueiredo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maciel Cristiano da Silva

Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2019.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Debora Regina de Paula Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A minha família nuclear, estendida e transformada.

AGRADECIMENTOS

A Sirlene, minha companheira! Por percorrer esse tenebroso caminho ao meu lado se dispondo intelectual e emocionalmente em cada fase do doutorado, dos estudos, do trabalho e da vida.

A minha família pelo apoio, paciência, afeto nessa árdua trajetória.

À equipe da instituição participante da investigação, em especial aos sujeitos de pesquisa que em diálogo construíram comigo esse trabalho.

A minha orientadora Cátia Walter por oportunizar a realização do doutorado, em que as proximidades e distanciamentos possibilitaram os diálogos que compõem esse estudo. Minha gratidão.

Ao grupo LATECA pela oportunidade de compartilhar inquietudes desse processo de doutoramento. Em especial, as companheiras Carol, Claudia, Candida, Gerusa, Livia, Maristela, Marcia Netto, Raffaella, Rita e Stefhanny por todo auxilio ao longo do curso; e as bolsistas Dianne, Gabriela, Janaina, Rachel em apoiar o tratamento dos dados.

A prof. Vera Vasconcellos por sua dedicação ao continuar compartilhando de minha vida e me prestar apoio nos momentos derradeiros.

A Clarice, Fatima Verol, Jessica Carvalho, Ignez, Luiz Eduardo, Marcia Gil, Sônia pelos apoios, diálogos e parcerias ao longo do curso.

Aos professores Allan Damasceno, Debora Nunes, Patrícia Braun e Zena Eisenberg que mesmo de longe me inspiram com suas ideias. Em especial a Leila Nunes pelo aprendizado proporcionado ao longo do curso. Muito obrigado a todos!

Aos colegas do Paul Harris, UNIRIO, Unigranrio e Santa Luzia que fizeram parte de minha trajetória profissional, me possibilitando ressignificar e compartilhar minha prática docente. Em especial, a: Adriana, Andrea, Denise, Elis, Flavia, Meire (em memória), “Moniquinha”; Neiva, Rosane pelo incentivo a trilhar os primeiros passos na docência; a Luciana Mendonça, Natalia, Rayanne e Mônica Mendes por compartilhar caminhos da educação online e repensar percursos para tese; a Clair, Maria Cristina, Denise, Getsemane, Janete, Laís e Simone no apoio em conciliar trabalho, estudo e campo; e a Vanessa por compartilhar saberes e práticas docentes e acadêmicas que possibilitaram reconstruir e prosseguir com a investigação.

Por todo apoio das companheiras Cristiane, Leila Ávila e Maira Rocha em repensar o campo diante as intemperes surgidas.

Ao Cláudio e a Cristina pelo auxílio nas questões cotidianas e a todos que de alguma forma contribuíram para conclusão desse trabalho, mediante tantos conflitos, turbulências e mutações.

Agradeço também à UERJ, à FAPERJ e à SME/RJ pelo apoio institucional e ao CNPq pelo apoio financeiro concedido ao final do curso de doutorado.

Por fim, agradeço aos espíritos de luz que me acompanham por me darem força e discernimento nessa trajetória, sempre colocando pessoas especiais e generosas nos momentos mais obscuros desse caminhar.

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir” afirmou o Gato, “desde que ande o bastante”.

Como isso lhe pareceu irrefutável, Alice tentou uma outra pergunta.

Lewis Carrol

RESUMO

SILVA, Maciel Cristiano da. *Programa de Colaboração Docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão*. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Os serviços de educação especial para educação infantil sofreram uma descontinuidade no modelo político de inclusão escolar. Somente em 2013, com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, que as salas de recursos passam a atender essa faixa etária. Em vista de compreender os caminhos de atendimento para inclusão escolar que são possíveis no contexto da educação infantil, questionamos: que mudanças uma proposta de trabalho colaborativo entre professora especialista e generalista corroboram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil? Com isso, traçamos reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada, entendendo a importância do profissional da sala de recursos em instituições de educação infantil e seu papel formativo no cotidiano educacional. Com base neste arcabouço, este estudo teve por objetivo planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre professora de sala de recursos e professoras de educação infantil para construção de práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo. A pesquisa foi realizada em um Espaço de Desenvolvimento Infantil no município do Rio de Janeiro com três professoras, sendo: duas professoras de Educação Infantil e uma professora de sala de recursos. Utilizamos dos pressupostos da pesquisa ação, que foi organizada em três fases. Na fase exploratória produzimos dados iniciais para a pesquisa com conversas, entrevistas e questionários. Na fase de mediação construímos junto com a professora da sala de recursos a Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar e aplicamos as etapas do programa de colaboração. O programa consistiu na observação da prática docente, seguido do diálogo da professora de sala de recursos com pesquisador e, por fim, na conversa entre pares com as professoras. Na fase de avaliação utilizamos questionários e entrevista individual e coletiva, procurando entender os efeitos do programa pela ótica dos sujeitos de pesquisa. Os dados produzidos foram tratados de modo variado, conforme cada instrumento. Os questionários foram sistematizados por categorias presentes nos mesmos. Os registros de campo foram organizados previamente, em seguida submetido a análise temática. Os dados verbais foram transcritos e seguiram para análise temática e/ou da narrativa. Os resultados demonstram que os percursos de desenvolvimento profissional da professora de sala de recursos, a constituíram de saberes que conduziram à atuação na sala de recursos em instituição de educação infantil e podem ter contribuído na construção de parceria e prática junto com as Professoras de Educação Infantil. O programa de colaboração se constituiu de mudanças conjuntas que promoveram a adequação à realidade do campo de investigação. O programa de práticas colaborativas viabilizou um terceiro espaço, já que os participantes atuaram reciprocamente favorecendo um processo de reflexão conjunta sobre a prática, onde a ficha de consultoria para Inclusão Escolar desencadeou outras percepções sobre o fazer pedagógico, por propiciar negociações e reflexões sobre o cotidiano que envolvia tensões curriculares, organizações espaço-temporais e trabalho compartilhado. Percebemos que a proposta de colaboração possibilitou tanto a mudanças no olhar como possibilitou negociações sobre a prática realizada. Situação que favoreceu a ampliação de feedback e orientação profissional sobre atuação docente.

Palavras-chave: Educação especial. Educação infantil. Inclusão escolar. Formação docente. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

SILVA, Maciel Cristiano da. *Teacher Collaboration Program in Early Childhood Education: the resource room as a professional development mediator for inclusion*. 2019. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The special education services for early childhood education suffered a discontinuity in the political model of school inclusion. Only in 2013, with the compulsory enrollment of children of 4 years, that the resource rooms begin to attend this age group. In order to understand the ways of attendance for school inclusion that are possible in the context of early childhood education, we asked: what changes a proposal of collaborative work between specialist and generalist teacher corroborate the development of inclusive pedagogical practices in Early Childhood Education? With this, we draw reflections on the professional development of teachers and collaborative work as a strategy of continuing education, understanding the importance of the resource center professional in early childhood education institutions and their formative role in educational everyday. Based on this framework, the objective of this study was to plan, execute and evaluate a process of collaboration between resource center teacher and child education teachers to construct pedagogical practices for children with autism. The research was carried out in a Child Development Space in the city of Rio de Janeiro with three teachers, being: two teachers of Infant Education and one teacher of resource room. We used the assumptions of the action research, which was organized in three phases. In the exploratory phase we produced initial data for the research with conversations, interviews and questionnaires. In the mediation phase, together with the resource room teacher, we constructed the Advisory Form for School Inclusion and applied the steps of the collaboration program. The program consisted of the observation of the teaching practice, followed by the dialogue of the resource-room teacher with researcher and, finally, in the conversation between pairs with the teachers. In the evaluation phase we used questionnaires and individual and collective interview, trying to understand the effects of the program from the optics of the research subjects. The data produced were treated differently, according to each instrument. The questionnaires were systematized by categories present in them. The field records were previously organized, then submitted to thematic analysis. The verbal data were transcribed and followed for thematic and / or narrative analysis. The results show that the professional development courses of the resource room teacher have constituted the knowledge that led to the performance in the resource room at a kindergarten and may have contributed to the construction of partnership and practice together with the Teachers of Early Childhood Education . The collaboration program consisted of joint changes that promoted the adaptation to the reality of the field of research. The program of collaborative practices enabled a third space, since the participants acted in favor of a process of joint reflection on the practice, in which the advice sheet for School Inclusion triggered other perceptions about the pedagogical doing, for providing negotiations and reflections on the daily life which involved curricular tensions, space-time organizations and shared work. We realized that the proposal of collaboration allowed both changes in the look and made possible negotiations about the practice. Situation that favored the amplification of feedback and professional orientation on teaching performance.

Key words: Special education. Child education. School inclusion. Teacher training.
Collaborative work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Papéis dos professores no processo de colaboração.....	80
Quadro 02 - Caracterização dos grupamentos na unidade	88
Quadro 03 - Quantitativo de funcionários na unidade.....	88
Quadro 04 - Quantitativo de ambientes na unidade	88
Quadro 05 - Síntese do delineamento de pesquisa	93
Quadro 06 - Síntese da produção de dados em 2017.....	94
Quadro 07 - Etapas do Ciclo de mediação adotadas na investigação.....	97
Quadro 08 - Categorias no questionário de caracterização da escola de educação infantil	99
Quadro 09 - Categorias no questionário perfil do professor	99
Quadro 10 - Categorias no Questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil	100
Quadro 11 - Categorias no questionário de desenvolvimento profissional	100
Quadro 12 - Pesos por questão atribuídos na escala do questionário de desenvolvimento profissional de professores	100
Quadro 13 - Organização prévia dos registros de observação.....	101
Quadro 14 - Dados verbais transcritos	102
Quadro 15 - Alterações sugeridas por Dona Benta na Ficha de Consultoria	129
Quadro 16 - Cronograma de execução dos procedimentos	131
Quadro 17 - Duração das conversas	132
Quadro 18 - Tentativas de observação da prática docente de Narizinho.....	132
Quadro 19 - Tentativas de observação da prática docente de Emília.....	133
Quadro 20 - Dificuldades na Conversa entre pares com Narizinho	134
Quadro 21 - Dificuldades na Conversa entre pares com Emília.....	134
Quadro 22 - Roteiro de assuntos tratados nos Diálogos de Acompanhamento.....	138
Quadro 23 - Itens não assinalados por ambas as professoras, por ciclo de mediação com Emília	142
Quadro 24 - Itens assinalados somente por uma das professoras, por ciclo de mediação com Emília	143
Quadro 25 - Itens não assinalados por ambas as professoras, por ciclo de mediação com Narizinho.....	143
Quadro 26 - Itens assinalados somente por uma das professoras, por ciclo de mediação com Narizinho	143

Quadro 27 - Anotações de Dona Benta nas fichas referentes à prática observadas com a professora Narizinho	144
Quadro 28 - Anotações de Dona Benta nas fichas referentes à prática observadas com a professora Emília.....	145
Quadro 29 - Assuntos tratados nas Conversas entre pares com Narizinho	146
Quadro 30 - Argumentos da professora Dona Benta sobre respostas discordantes de quesitos da Ficha de Consultoria.....	150
Quadro 31 - Duração dos eixos temáticos nas conversas entre pares com Narizinho.....	152
Quadro 32 - Assuntos tratados nas Conversas entre pares com Emília.....	159
Quadro 33 - Duração dos eixos temáticos nas conversas entre pares com Emília.....	163
Quadro 34 - Percepção inicial sobre Feedback frente a atuação profissional	174
Quadro 35 - Percepção final Feedback frente a atuação profissional.....	174
Quadro 36 - Percepção inicial sobre Orientações individuais frente a atuação profissional.	175
Quadro 37 - Percepção final sobre Orientações individuais frente a atuação profissional ...	175
Quadro 38 – Percepção inicial sobre Orientações coletivas frente a atuação profissional	176
Quadro 39 - Percepção final sobre Orientações coletivas frente a atuação profissional	176
Quadro 40 - Síntese das facilidades e dificuldades de um processo de parceria pode proporcionar.	179
Quadro 41 – Fatores enfrentados no processo de parceria.....	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fases da Carreira Docente, conforme Huberman (1995).	48
Figura 02 - Modelo de trabalho para planejar atividades de desenvolvimento profissional ...	64
Figura 03 - Modelos de Desenvolvimento Profissional descrito por Spark & Loucks- Horsley (1990)	65
Figura 04 - Protocolo de Tradução	96
Figura 05 - Ciclo de mediação.....	98
Figura 06 - Arco de Maguerez.....	98
Figura 07 - Dinâmica de ciclo de vida profissional para interpretação dos dados	103
Figura 08 - Trajetória Profissional de Dona Benta.....	112
Figura 09 - Eixos temáticos adotados nas conversas entre pares com Narizinho	151
Figura 10 - Desenvolvimento da criança nas conversas com Narizinho.....	152
Figura 11 - Olhares sobre a prática docente nas conversas com Narizinho	154
Figura 12 - Diretrizes para atuação docente nas conversas com Narizinho	155
Figura 13 - Elaboração de estratégias pedagógicas nas conversas com Narizinho	156
Figura 14 - Atuação da estagiária nas conversas com Narizinho	157
Figura 15 - Eixos temáticos adotados nas conversas entre pares com Emília	163
Figura 16 - Desenvolvimento da criança com autismo nas conversas com Emília.....	164
Figura 17 - Olhares sobre a prática docente nas conversas com Emília	165
Figura 18 - Diretrizes para atuação docente nas conversas com Emília	167
Figura 19 - Elaboração de estratégias pedagógicas nas conversas com Emília	167
Figura 20 - Análise do planejamento anual nas conversas com Emília	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEE –	Agente de Apoio a Educação Especial
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd –	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
BDTD –	Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações
CAA –	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAAE –	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP –	Centro Ann Sullivan del Perú
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CF –	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
COEDI –	Coordenação Geral de Educação Infantil
CPPII –	Centro Psiquiátrico Pedro II
CRE –	Coordenadoria Regional de Educação
CT –	Condutas Típicas
DI –	Deficiência Intelectual
DNEE –	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DPEE –	Diretoria de Educação Especial
DPEE –	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM –	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI –	Espaço de Desenvolvimento Infantil
ENCCEJA –	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FCIE –	Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar
GT –	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IHA –	Instituto Helena Antipoff
IP –	Intervenção Precoce
ISERJ –	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS –	Língua Brasileira de Sinais

MEC –	Ministério da Educação
OEI –	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONEESP –	Observatório Nacional de Educação Especial
ONG –	Organização não governamental
PCDC –	Prefeitura da Cidade de Duque de Caxias
PCNI –	Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu
PCRJ –	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PECS –	Picture Exchange Communication System
PEI –	Professor de Educação Infantil
PII –	Professor II
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI –	Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSR –	Professor de Sala De Recursos
RC –	Registro de Campo
RS –	Rio Grande do Sul
SAF –	Síndrome do Alcoólico Fetal
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME-RJ –	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SR –	Salas de Recursos
SEM –	Salas de Recursos Multifuncionais
TA –	Tecnologia Assistiva
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA –	Transtorno do Espectro Autista
TGD –	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIDIME-MG –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	18
	INTRODUÇÃO	25
1	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
1.1	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil	30
1.2	As Políticas de Atendimento Educacional Especializado para crianças na Educação Infantil	32
1.2.1	<u>O que a literatura tem a nos dizer sobre Atendimento Educacional Especializado para crianças na Educação Infantil</u>	38
2	REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	43
2.1	Um olhar sobre a Formação de Professores e os percursos de desenvolvimento docente	43
2.2	Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente	51
2.3	A Produção Nacional sobre Educação Especial, Desenvolvimento Profissional e Formação Docente	54
3	PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	63
3.1	Apoio profissional mútuo: um fator de desenvolvimento profissional	69
3.2	A colaboração na formação continuada de professores: ressignificando modelos de formação	72
3.3	A proposta colaborativa na Educação Especial	78
4	CENÁRIO TEORICO METODOLOGICOS	87
4.1	Local de Investigação	87
4.2	Os Sujeitos de Pesquisa	89
4.3	Instrumentos	90
4.4	Procedimentos gerais	92
4.5	Procedimentos de produção de dados	92
4.5.1	<u>Fase exploratória (linha de base)</u>	94
4.5.2	<u>Fase de mediação (intervenção)</u>	95
4.5.2.1	A construção da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar	95

4.5.2.2	A execução dos procedimentos de mediação	97
4.5.3	<u>Fase de avaliação do programa (follow-up)</u>	99
4.6	Procedimentos de análise dos dados	99
5	CONTEXTOS PROFISSIONAIS E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	105
6	CAMINHOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
6.1	Contextos de vida profissional de Dona Benta	112
6.2	Discutindo os contextos de profissionalização de Dona Benta para inclusão escolar	123
7	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIÇÃO	127
7.1	Redelineamentos: o campo propondo recortes investigativos	127
7.2	A construção da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar	129
7.3	A execução dos procedimentos de mediação	130
8	PRODUTOS DA MEDIAÇÃO: DIÁLOGOS DE ACOMPANHAMENTO E FICHA DE CONSULTORIA	138
8.1	Os Diálogos de Acompanhamento	138
8.2	A Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar	142
9	PRODUTOS DA MEDIAÇÃO: AS CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS	146
9.1	As interações comunicativas das professoras nas sessões de conversa	146
9.1.1	<u>Conversas entre Narizinho e Dona Benta</u>	146
9.1.2	<u>Conversas entre Emília e Dona Benta</u>	159
9.2	Discutindo a construção de práticas colaborativas	169
10	REPENSANDO SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: AVALIAÇÕES POSSÍVEIS	174
10.1	Percepções do contexto de profissionalização para colaboração	174
10.2	O que falam as professoras sobre o contexto da pesquisa	184
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	191
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A - Questionário de caracterização da escola de educação infantil	220
	APÊNDICE B - Questionário perfil dos professores	226

APÊNDICE C - Questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil	231
APÊNDICE D - Questionário de “Desenvolvimento Profissional dos Professores”	234
APÊNDICE E - Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (Versão Final)	236
APÊNDICE F - Roteiro de entrevista inicial com a professora da sala de recursos.....	237
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista inicial com as professoras de educação infantil	238
APÊNDICE H - Entrevista aberta.....	239
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista final com a professora da sala de recursos ..	240
APÊNDICE J - Roteiro de entrevista final com as professoras de educação infantil	241
APÊNDICE K - Roteiro de entrevista coletiva.....	242
APÊNDICE L - Protocolo de registro de campo	243
APÊNDICE M - Termo de consentimento livre e esclarecido para equipe gestora	244
APÊNDICE N - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores	246
APÊNDICE O - Termo de consentimento livre e esclarecido para familiares/responsáveis pela criança com autismo.....	248
APÊNDICE P - Primeira versão da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar...	250
APÊNDICE Q - Respostas iniciais do questionário de desenvolvimento profissional de professores	251
APÊNDICE R - Resultado inicial do questionário de desenvolvimento profissional	252
APÊNDICE S - Respostas finais do questionário de desenvolvimento profissional de professores	253
APÊNDICE T - Resultado final do questionário de desenvolvimento profissional	254
APÊNDICE U - Cruzamento de marcações na FCIE na turma da professora Narizinho	255
APÊNDICE V - Cruzamento de marcações na FCIE na turma da professora Emília	257

APÊNDICE X - Análise temporal dos assuntos desencadeados da FCIE nas conversas com Narizinho	259
APÊNDICE Y - Análise temporal dos assuntos desencadeados da FCIE nas conversas com Emília.....	261
APÊNDICE W - Ficha de fidelidade dos procedimentos do programa.....	263
APÊNDICE Z - Protocolo de transcrição dos dados verbais.....	265
APÊNDICE AA - Mapa dos temas presentes nas conversas com Narizinho	266
APÊNDICE AB - Mapa dos temas presentes nas conversas com Emília.....	267
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	268
ANEXO B - Autorização de pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	271

APRESENTAÇÃO

O percurso de construção dessa tese percorre caminhos que entrecruzam as trajetórias de vida profissional do pesquisador. Uma trajetória de vida que envolve questões pessoais, de profissionalização e de socialização profissional por assumir dinâmica subjetiva de desenvolvimento profissional que considera as relações eu-outro nos contextos que se encontram inseridos. Nesta apresentação, nos deparamos com o desafio de trazer um pouco da trajetória profissional do pesquisador com propósito de evidenciar os aspectos que levaram ao curso de doutoramento, a docência e a realização desse estudo.

Minha opção pela docência ocorreu ainda na adolescência quando surgiu o meu interesse pela educação de Surdos. Na época, devido a mudança de residência, passei a ter contato com alunos surdos em meu trajeto, situação que despertou interesse em compreender e atuar com esse público. Assim, optei por cursar o Normal, a nível médio, acreditando poder me dar subsídios para o trabalho educacional com crianças surdas. No decorrer do curso poucas questões da Educação Especial foram privilegiadas, apesar do currículo com embasamento crítico que a instituição disponibilizava. Com a conclusão do ensino médio e o interesse pela educação de Surdos latente, porém pouco privilegiada, decidi dar continuidade em minha formação. Por analisar os currículos dos cursos das universidades públicas, percebi que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) era a única, deste mesmo estado, que habilitava para o exercício em Educação Especial. Desde modo, optei por prestar o vestibular centralizando somente nessa instituição, a UERJ.

Ao ingressar para o curso escolhido, para minha surpresa, o currículo do curso escolhido havia mudado e a grade curricular disponibilizada pelo site da universidade não estava atualizado. Invés de especialista em Educação Especial passaria a ter uma formação generalizada. Dessa forma, durante a graduação em pedagogia (2005-2009), dentre as inúmeras áreas de atuação que este curso oferece, optei pela interface inclusão, infância e deficiência. Com foco nas práticas pedagógicas e nas discussões políticas, fui envolvido pelas discussões político-sociais e sua articulação com a educação desde o início da faculdade, o que iria me garantir uma formação “multifacetada” para a reflexão dos processos educacionais na sociedade contemporânea.

Apesar do desânimo, por estudar assuntos já abordados durante o curso Normal, no início da graduação contei com o apoio de uma professora substituta (Prof.^a Dr.^a Gabriela Rizo) que me auxiliara com subsídios para aprofundamento na temática de educação especial, motivo de ter procurado o presente curso. Como proposta pós-avaliação final do curso, a

referida professora me instigou a participar do Programa Rompendo Barreiras, para melhor conhecer a ação pedagógica sobre minha área de interesse. Assumi a proposta e em contato com a coordenação do programa iniciei estágio voluntário que se estenderia por um curto prazo de tempo. Intrigado com algumas questões surgidas tanto no referido programa como nas minhas práticas de estágio supervisionado em educação especial durante o curso Normal, notei que na prática cotidiana os profissionais da educação, mesmo que indiretamente, assumiam uma proposta onde era crucial conhecer as questões patológicas de um dado sujeito.

Nesse mesmo período surgia meu interesse pela prática científica, o que proporcionou na decisão de me afastar no PRB. Minha aproximação com a atividade científica se iniciou com a participação no Ciclo Temático Educação Infantil: falas, ações e concepções¹ coordenado pelas professoras Vera Vasconcellos e Lígia Aquino. Essa experiência acabou por reascender uma fagulha de interesse no assunto já quase apagada desde o curso Normal, no que se refere às práticas e processos de desenvolvimento de crianças.

De forma a iniciar o percurso na prática de pesquisa recorri aos conhecimentos sobre ética em pesquisa junto ao Instituto de Medicina Social da UERJ, a Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ e ao Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da UFRJ, por considerar que esses saberes consistiam nos primeiros passos para a vida científica. Em meio a esse percurso, comecei minha atuação na vida científica através de atividades de Iniciação Científica junto ao Departamento de Estudos da Infância da referida universidade. Nesse período participei das atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas aos temas de formação de professores, infância/criança e desenvolvimento humano. Temáticas essas que permeavam as disciplinas e investigações dos pesquisadores e integrantes do grupo. Além disso, em um dos períodos de renovação da bolsa de IC, fui instigado pela então orientadora sobre meu interesse e área de atuação, assim como a opção pelo diálogo com a educação infantil. Em resposta às instigações feitas, as articulações e percursos trilhados em prol de compreender minha trajetória fizeram perceber que o maior interesse não consistia na educação de surdos, mas no processo de educação de sujeito com problemas e dificuldades de comunicação. Este fato provocou mudanças significativas nos estudos e interlocuções trilhadas a partir desse momento. Diante as interfaces do grupo pesquisa e de minha trajetória, me vi envolto nas questões do desenvolvimento sócio-cognitivo e da linguagem, no qual pude aproximar de meus interesses na área da educação especial.

¹ Esse evento consistiu na consultoria e discussões dos capítulos do livro *Psicologia & Educação Infantil* organizado por Vera M. R. de Vasconcellos, Lígia M. M. L. L. de Aquino & Adelaide Alves Dias e publicado pela editora Junqueira & Marin no ano de 2008.

Após concluir o curso de graduação fui convocado pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED/NI) para o cargo de Professor II. Nesse momento, optei por assumir o cargo na Escola Municipal de Educação Especial Paul Harris, um centro considerado de referência em educação especial da cidade. Permaneci por cinco anos nessa instituição como professor em turmas especiais. Essas classes tinham crianças e/ou jovens com diferentes diagnósticos do público alvo da educação especial e tinha como critério o agrupamento por idade, como orientação da SEMED/NI. A maioria dos alunos aos quais lecionei eram crianças e jovens com deficiência intelectual, tendo alguns estudantes com autismo.

Nesse período de ingresso na docência, pude participar de eventos científicos que me proporcionaram uma reflexão sobre a minha prática docente, fazendo com que buscasse na história das práticas pedagógicas fundamentação e apoio às atividades educacional para as crianças com quem trabalhava. Inicialmente, o diálogo ocorreu com Itard pela proximidade com do estudo monográfico. Em seguida revisitando os postulados de Pestalozzi, Fröbel, Maria Montessori e Decroly. Desde modo, pude recuperar e revitalizar postulados das ideias pedagógicas em Educação Especial e repensar minha prática, aquedando e reestruturando a atividade docente tal qual estava sendo realizada.

Enquanto exercia atividades docentes em turmas especiais, ingressei no mestrado em educação da UERJ, com a proposta de dar seguimento aos estudos desenvolvidos com as crianças participantes de duas pesquisas das quais participei em minhas atividades de IC. Nesse momento as atividades docentes junto a SEMED/NI não foram interrompidas, fato que permitiu refletir sobre minha prática conforme avançava nos estudos acadêmicos. Isto além de dialogar com os demais profissionais da instituição em uma reflexão continua sobre o processo de desenvolvimento, sociabilidade e aprendizagem de crianças e jovens com deficiência e transtornos.

Ao atuar com adolescentes matriculados no 5º ano especial, recebemos a orientação para efetivar um trabalho de preparação para o processo de inclusão que aconteceria no ano seguinte². Esta orientação consistiu em reforçar o saberes matemáticos e da leitura-escrita dos adolescentes. Isto ocasionou uma nova busca por suporte pedagógico e que fizeram me aprofundar dos postulados da psicóloga Helena Antipoff, por acreditar ter contribuições significativas para no processo de ensino-aprendizado de sujeitos com deficiência.

² Como os jovens estavam no 5º ano e a “orientação” do município consistia em não abrir novas turmas especiais, havia a previsão que os alunos com deficiência matriculados nessas turmas seguissem, no próximo ano, para turmas regulares de 6º ano. Contudo essa situação mudou devido às reorientações da gestão municipal baseada na publicação do decreto federal 7611/2011.

Isto proporcionou maior atenção ao processo de desenvolvimento diante a diversidade do grupamento. Juntamente com o novo estudo algumas questões na dinâmica escolar começaram a emergir e ganhar atenção. O primeiro fato foi atentar com mais afinco para as dificuldades de uma aluna que devido à ausência de fala e sua comunicação gestual fazia com que houvesse ruídos na comunicação dela com o professor e com os colegas de turma; assim como a não disponibilidade dela em interagir com outros sujeitos por não ser compreendida.

Diante a situação da aluna com problemas de comunicação procurei maiores aprofundamentos sobre processos de Comunicação Alternativa e Ampliada, por compreender ser o caminho pedagógico a ser adotado nesse caso. A prática proveniente deste aprofundamento gerou tensões da equipe pedagógica com os familiares dos alunos. Fato que já vinha acontecendo, contudo invisível para mim até aquele momento.

No decorrer do mestrado, também, comecei a participar do Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, vinculado ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Este grupo de pesquisa está inserido no município de Nova Iguaçu e realiza pesquisas que englobam práticas e políticas educacionais da Baixada Fluminense, região na qual resido e trabalho. Essa participação teve por intuito estabelecer um diálogo mais profícuo com o campo da educação especial, possibilitando um diálogo tanto com atuação docente como com investigação de mestrado.

Ao atuar com agrupamento de crianças menores, notei que diferente das demais turmas que já havia atendido as crianças deste grupamento pouco comunicavam oralmente. Deste modo, as estratégias já realizadas com a jovem com múltiplas deficiências foram ampliadas. As crianças dessa turma se mostraram mais heterogêneas quanto ao processo de comunicação e a compreensão das narrativas orais. Devido a este fato novas estratégias foram adotadas e inseri pictogramas de Comunicação Alternativa³ nas atividades diárias da turma, além de evidenciar por meio de gravuras a rotina. Esta estratégia foi compreendida como facilitador no processo de comunicação para que os processos de desenvolvimento e as demandas das crianças pudessem ser privilegiados. Apesar das atividades realizadas na turma o trabalho não fluía com algumas crianças. Considerei que isso acontecia pelas faltas e ausências constantes o que me evidenciou a importância de realizá-lo, também, junto à família.

³ Os pictogramas utilizados foram do ARASAAC obtidos no site: <<http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>>.

Por coincidência, nesse período, minha pesquisa de mestrado tomava novos rumos devido ao percurso das crianças investigadas. No estudo de mestrado que teria o professor como informante privilegiado, passou a ter a família (= mães das crianças em estudo). Em que a proposta e questões necessitaram ganhar novo formato diante o caminho indicado pelos sujeitos da pesquisa. Somente com esse movimento na pesquisa que as questões voltadas à família ganharam a devida atenção. Neste momento o trabalho pedagógico foi dado continuidade enquanto me aprofundava nas questões referentes a relação família-instituição de educação.

A dissertação tratou sobre os percursos trilhados pelas famílias para a garantia do direito à educação de crianças com necessidades especiais, tendo as mães de três crianças como informantes. Mediante a trajetória das crianças, a pesquisa concluiu que os sujeitos do estudo não encontraram espaço no sistema regular de educação, público e/ou privado, em contraste ao que garante os documentos nacionais e municipais. As trajetórias e experiências foram repletas de inseguranças e expectativas negativas por parte das escolas quanto ao desenvolvimento e escolarização das crianças. É oportuno mencionar que não é suficiente conhecer os direitos à educação da criança alvo da educação especial, as instituições precisam reconhecer os familiares como parceiros privilegiados na construção de alternativas para a produção de conhecimentos dessas crianças. Os dados demonstraram a importância social das escolas especiais no atendimento especializado as crianças alvo da educação especial por serem reconhecidos pelas famílias como fundamental rede de apoio e suporte às crianças e famílias no processo de educação e inclusão escolar.

Com o término do mestrado retornei a minha atividade profissional no município de Nova Iguaçu dando continuidade ao trabalho iniciado com o grupo do ano anterior, porém tendo a família com interlocutora e com maior centralidade nos processos de comunicação. Esta nova estratégia de ação foi proveniente das reflexões do estudo de meu curso de mestrado. Neste meu retorno à instituição, realizei aproximações mais diretas com a história e prática de intervenção precoce no município, bem como os atendimentos na área da educação para o atendimento a criança alvo da Educação Especial que estivessem matriculados em turmas de educação infantil na rede. Compreendi ser este um momento de mudanças em minha linha de atuação, trazendo maiores aproximações com meus interesses no processo de escolarização de bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e aquelas que se encontram em situação de risco biopsicossocial.

Estas discussões me levaram a aproximação dos estudos e processos de formação continuada da Prof^ª Dr^ª Carolina Lampreia junto a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em que pude aprofundar e discutir sobre transtornos do espectro do autismo e suas intervenções. Além disso, reflexões sobre o papel dos diferentes especialistas puderam ser construídas naquele momento, uma vez proporcionou a possibilidade de tencionar a situação que muitos profissionais tratam de inclusão escolar, porém não fazem são profissionais da educação. Compreendemos, assim, que apesar da relação transdisciplinar na educação especial, há necessidade de se respeitar os saberes específicos dos profissionais da educação que atuam diretamente no processo educacional de sujeito alvo da educação especial, assim como as demais áreas do saber tem seus conhecimentos e práticas respeitadas.

Além das atividades como docente da educação básica, iniciei minha atividade de docência no ensino superior como professor tutor no curso de especialização em educação especial à distância, promovido pela UNIRIO. Neste espaço pude trilhar os primeiros passos e discussões da educação à distância (EAD). Com o término do curso na UNIRIO, fui admitido na Universidade do Grande Rio (Unigranrio) atuando na educação online. No cotidiano havia um trabalho de suporte e apoio entre os pares. Assim, professores online se auxiliavam em demandas pedagógicas e de logísticas. Situação que proporcionava, constantemente, uma reflexão contínua sobre os procedimentos adotados na instituição quanto às questões de educação online, processos pedagógicos e de profissionalização docente. Em meio a estas experiências ingressei no curso de doutoramento com a proposta inicial de acompanhar a implementação das Salas de Recursos em instituições de educação infantil no município de Nova Iguaçu.

Afim, de aprofundar os conhecimentos sobre intervenção precoce destinada às crianças com autismo, retornei ao estudo sistematizado no curso de atualização em identificação e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo. Conhecimentos estes que tinham por objetivo serem adotados na proposta inicial de investigação do doutoramento. Contudo, no decorrer do curso posicionamentos e tensões entre o papel da educação e da psicologia emergiram na arena de discussão, bem como a necessidade de demarcação do papel da educação no processo desenvolvimento das crianças com autismo. Desta forma, a proposta de investigação começou a ser redelineada de modo a compreender que processos de educacionais estavam sendo adotados como estratégias de intervenção precoce nas unidades de educação infantil.

Em meio a esse processo optei me afastar profissionalmente do sistema educacional de Nova Iguaçu e ingressar na rede municipal de educação de Duque de Caxias, atuando na

Escola Municipal Santa Luzia. A referida unidade consiste em um polo de educação especial da cidade. Na instituição há turmas de classes de educação de surdos, de autismo e de deficiência intelectual, além de alunos alvo da educação especial nas turmas regulares do 1º ano ao 9º ano, inclusive nas turmas da EJA. Assim, nossos desafios profissionais surgiram perante a demanda da instituição: encaminhar com um trabalho em prol de um processo de inclusão escolar dos alunos com autismo e deficiência intelectual na unidade.

Acompanhando os encaminhamentos do estudo de doutoramento propulsemos novo locus de investigação, de modo a entender que práticas de intervenção precoce tem sido realizadas no cotidiano de educação infantil, tendo o PSR como interlocutor privilegiado. Assim, também, procuraríamos entender como a interação entre PSR que atuam em unidades de educação infantil, poderia contribuir para construção e disseminação de práticas pedagógicas que visassem o desenvolvimento de crianças alvo da educação especial na educação infantil. Diante a dificuldade de realizar uma interlocução com variados PSR que atuassem em unidades de educação infantil associado a problemas ético-políticos de profissionais que atuavam nesses espaços redirecionamos a pesquisa.

Perante as intemperes surgidas, optamos por realizar mudanças na pesquisa com alteração do local da mesma, de modo a não gerar dificuldades ou problemas no município de trabalho do pesquisador. Assim, encaminhamos a pesquisa para unidades de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro, que possibilitou novos enfoques devido à dimensão do município e a quantidade de instituições de educação infantil que possuíam salas de recursos. Após a adequação a realidade da cidade, produzimos o estudo de doutoramento que integra essa tese.

Com isso, este manuscrito reverbera toda trajetória profissional e acadêmica do pesquisador, por meio de um percurso traçado por vários sujeitos e que possibilitou transformar discussões e vivências em uma tese de doutorado. Compreendemos que “uma escola que se qualifique como inclusiva deve necessariamente prover condições para que todo e qualquer aluno se aproprie dos elementos e processos culturais e não o apenas constitua em ambiente de socialização” (NUNES, 2011, p.5). Para isso, os professores foram foco de nosso trabalho, objetivando uma interlocução em que se faz necessário conhecer mais sobre educação, desenvolvimento infantil e contextos de desenvolvimento e aprendizagem para compreender a criança como sujeito social e de cultura; possibilitando um trabalho sobre as interfaces da Educação para pensarmos políticas públicas e práticas educacionais para bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial e seus outros sociais (professores e famílias). Crianças essas que nasce em um meio social constituído antes do seu nascimento, mas que deixa suas marcas nesse meio.

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutoramento tem como eixo de discussão os processos pedagógicos de intervenção precoce (IP) para crianças com deficiências, síndromes ou transtornos do desenvolvimento. Este tema vem ressaltar meu interesse na relação entre políticas públicas e práticas educacionais para crianças com deficiência e transtorno do espectro do autismo (TEA). Apresenta o intuito de ampliar o campo de pesquisa em práticas pedagógicas em intervenção precoce de crianças alvo dos serviços da Educação Especial, tendo como foco a tríade criança, família e educação. Deste modo, pretende entender os efeitos da implementação de ações voltadas ao atendimento educacional para bebês e crianças alvos da Educação. O foco aqui recai em analisar como e quais as relações de apoio e suporte criadas e trilhas pelos profissionais de educação ao realizar ações de intervenção permite o processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças alvos da Educação Especial no contexto da Educação Infantil na rede pública do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem caráter multidisciplinar, em que propõem uma perspectiva dialética de investigação entre as questões referentes às práticas de intervenção precoce, a atuação docente e ao desenvolvimento de crianças com deficiência e transtornos do espectro do autismo no contexto da Educação Infantil. Este diálogo é reflexo de minha trajetória acadêmica e profissional, em que a temática sobre o processo educacional de bebês e crianças com alvo da educação especial vem ganhando espaço.

Na dissertação de mestrado (SILVA, 2013) os dados me permitiram concluir que importância de instituições especializadas em Educação Especial como principal fonte de suporte e apoio para as famílias, assim como a dificuldade no diagnóstico de suas crianças alvo da Educação Especial. As mães das crianças evidenciaram que desconheciam o trabalho pedagógico realizado com seus filhos, porém têm expectativas ao desenvolvimento da comunicação oral de seus filhos, assim como que eles desenvolvessem a capacidade de leitura e escrita. Por estes motivos a dissertação evidenciou como proposições do estudo: i. identificar as relações e impactos do diagnóstico das crianças com deficiência em diferentes contextos (educação, família, etc), e ii. identificar como as práticas pedagógicas para crianças com atraso ou dificuldade de comunicação vêm utilizando recursos e intervenções para este fim, tais como Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA (SILVA, 2013).

Associado a esses dados, a análise documental realizada no estudo demonstrou a pouca atenção dada nas orientações e normatizações nacionais aos sujeitos da Educação Especial em idade de Educação Infantil, tendo prioridade às crianças matriculadas no ensino

fundamental (SILVA, 2013). Estas diretrizes são refletidas nas ações propostas pelos municípios. Nesse contexto, cabe pontuar que apesar da legislação (BRASIL, 1996; 2008) deixar explícito que os serviços da Educação Especial têm início desde a Educação Infantil, a obrigatoriedade de escolarização a partir dos quatro (4) anos de idade (BRASIL, 2013) tenciona esta situação, centralizando os serviços para as crianças que estejam matriculadas, principalmente, no Ensino Fundamental; restando um menor quantitativo de vagas para aquelas que sejam na pré-escola (MARICHAL, 2012). Com isso, mesmo aquelas que têm acesso aos serviços da Educação Especial, não dispõem de equipamentos, recursos e orientações às necessidades das crianças desta faixa etária (COTONHOTO, 2014; DRAGO, 2011; SILVA, 2013; SOUZA, 2012). Cabe ressaltar que a partir do ano de 2016 as prefeituras começaram a se organizar para atender a todas as crianças a partir dos quatro (4) anos, em cumprimento das metas no Plano Nacional de Educação. É preciso considerar que as salas de recursos multifuncionais (SRM), principal serviço de AEE pela legislação atual, apesar de terem sido idealizadas para o trabalho com o público de todos os níveis da Educação, na prática poucos trabalhos, orientações e recursos são destinados ao público da Educação Infantil. Desta forma, esta proposta de investigação de doutorado colabora com os achados e proposições do estudo mestrado, com literatura nacional sobre o assunto, assim como meus encaminhamentos profissionais.

Para isso, partimos dos pressupostos da intervenção precoce que consiste na preocupação intencional de intervir no desenvolvimento de crianças pequenas que tenham seus percursos de desenvolvimento afetado ou que estejam em situação de risco (FRANCO, 2007; FRANCO et al, 2012). Em uma perspectiva de Inclusão Escolar, cabe-nos repensar as práticas de intervenção precoce que eram destinadas para atendimento educacional de crianças alvo da Educação Especial, frente à diretriz política de educação inclusiva. Conforme, a legislação vigente (BRASIL, 1996; 2011) esta atuação encontra-se sobre a responsabilidade do profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que foi convencionado a entender aos que atuam em SRM; apesar da legislação não especificar como e onde tais profissionais devem atuar (LOPES; MARQUEZINE, 2012). Com isso, o AEE na Educação Infantil, assume como objetivo criar condições que auxiliem no processo de desenvolvimento da criança com deficiências, transtornos do desenvolvimento, por meio de atividades e ações de caráter lúdico, que proporcionem o melhor desenvolvimento e aprendizagem nos primeiros anos de vida dessas crianças.

A literatura evidencia que o processo de educação dos bebês e crianças pequenas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo

constitui como um desafio para o modelo político de inclusão escolar adotado no Brasil (COTONHOTO, 2014; DRAGO, 2011; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; NUNES; NUNES, 2003; SILVA, 2013; SOUZA, 2012; WALTER et al, 2011). Cabe refletir que as normatizações e orientações de âmbito nacional indicam as turmas regulares como ambientes para escolarização da criança e jovem com deficiência(s), tendo o AEE como suporte pedagógico ao processo de educação inclusiva. Como já sinalizado anteriormente as ações municipais tinham/tem por foco às crianças matriculadas no ensino fundamental (SILVA, 2013), que conforme as alterações na legislação nacional de abril de 2013 (BRASIL, 2013) o processo de educação escolar passa a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Isto significa que os municípios estão adaptando seus sistemas de ensino de modo a privilegiar a educação de crianças de pré-escolas, assim como ações e atendimentos oriundos da Educação Especial voltadas a estes sujeitos; além de, também, garantir o início destes serviços desde o ingresso dos bebês nas creches como já é preconizado na legislação (BRASIL, 1996; 2008).

Compreendemos que apesar do discurso e práticas de inclusão escolar já perdura algumas décadas, somente em 2013 que o enfoque da inclusão na Educação Infantil chega com força nos contextos educacionais. Situação que proporciona mudanças na oferta de serviços. Portanto, profissionais da educação não tiveram oportunidade de vivenciar e compartilhar saberes e práticas docentes de inclusão escolar com bebês e crianças em idade de Educação Infantil como eixo de formação e desenvolvimento profissional. Entendemos que o AEE para crianças da Educação Infantil é um serviço em construção, bem com as práticas que a envolvem. Ao mesmo tempo em que os professores perpassam diferentes caminhos em prol de seu desenvolvimento profissional em prol de ações e práticas que visem a inclusão desses sujeitos na porta de entrada do processo de educação, a Educação Infantil.

Diante as inquietações que incitaram esta investigação (sobre AEE para os bebês e crianças alvo da Educação Especial e a formação docente), novos contornos foram tomando escopo (desenvolvimento profissional docente). Contornos estes que nos levaram a questionar: que mudanças uma proposta de trabalho colaborativo entre professor de educação infantil (PEI) e professor de sala de recursos (PSR) corroboram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil?

Com bases nesses preceitos que iniciamos as discussões e articulações que foram desenvolvidas nesta tese de doutorado. Inicialmente, discutimos o conceito de AEE e refletimos sobre a ótica do contexto e práticas oriundas da Educação Infantil. Adotamos documentos oficiais que tiveram por objetivo orientar o atendimento as crianças alvo da

educação especial em idade de Educação Infantil. Bem como, um estado da arte sobre AEE para crianças na Educação Infantil, de modo a entender o que tem sido produzido em âmbito nacional.

Em seguida, abordamos questões referentes ao tema do desenvolvimento profissional e formação docente. Com isso, permeamos pelos conceitos de formação docente, formação inicial, formação continuada e desenvolvimento profissional docente, seguindo para como a área da educação especial tem se apropriado das discussões inerentes do campo da formação de professores. Avançamos, compreendendo o papel da formação continuada e seu diálogo com processos colaborativos. Com isso, perpassamos pela categoria de apoio profissional mútuo como construtor para o trabalho colaborativo, em que situamos práticas ligadas à educação especial.

Com base nessas reflexões, delineamos o estudo de doutoramento com **objetivo** de planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre PSR e PEI para construção de práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo, considerando as relações intersubjetivas dos profissionais. Assim, visamos: analisar os percursos de desenvolvimento profissional docente da PSR que a levaram a atuar com bebês e crianças alvo da educação especial; descrever um programa de colaboração entre pares tendo como sujeitos a PSR e as PEI no contexto educacional; verificar os efeitos do programa para estabelecer práticas colaborativas, compreendendo as interações entre professores em prol das práticas relacionadas a criança. Assim, procuramos compreender que caminhos e serviços de educação especial são possíveis no contexto da educação infantil.

Para isso, utilizamos dos pressupostos da pesquisa ação, compreendendo que através da ação foi possível criar alternativas para transformar a realidade vivenciada. Assim, por meio de um conjunto de ações e instrumentos foi realizado a mediação dos desafios presentes na prática docente. É nesse campo de mediação que o processo de investigação se insere em que foi problematizado e discutido coletivamente pontos em comum com a participação de sujeitos envolvidos no estudo. Para isso, um programa de colaboração foi construindo em diálogo com as profissionais da unidade educacional. O material produzido foi sistematizado e discutido evidenciando os percursos de pesquisa, bem como as construções que foram possíveis em prol de práticas e ações com crianças com autismo.

1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Iniciamos nossas reflexões partindo do entendimento que a Educação Especial é um campo do saber e de atuação específicos, constituído por práticas sociais produzidas historicamente e com dimensões conceituais, metodológicas e sócio-histórico-político (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011; SILVA; VASCONCELLOS, 2015). Sobre este campo, devemos pontuar com Mendes e colaboradores (2015) que o processo de Educação Inclusiva consiste na criação de instituições de educação que respondam as necessidades dos educandos, de modo a garantir equidade de direitos a todos. Nesta proposta, os aspectos da inclusão extrapolam o campo educacional (SILVA, 2013), fazendo menção a um público não restrito ao da Educação Especial (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015).

Cabe-nos compreender a Inclusão Escolar como o processo de escolarização do público alvo da Educação Especial (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015), conforme as diretrizes políticas da educação brasileira (BRASIL, 1996). Portanto, a inclusão escolar tem se apresentado como atual modelo político da Educação Especial (CARDOSO, 2011; DAMASCENO; ANDRADE, 2016; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT; PLETSCHE, 2012; MAGALHÃES;; MENDES, 2006; PLETSCHE, 2010 e 2011; SILVA; VASCONCELLOS, 2015), em contraste com a perspectiva de integração adotada anteriormente neste campo do saber (SILVA, 2013). É com base neste arcabouço conceitual e político que iremos desenvolver nossas reflexões.

Neste capítulo temos por objetivo discutir sobre o Atendimento Educacional às crianças alvo da Educação Especial. Vamos perpassar o papel do AEE no Brasil, de forma a compreender quais interpretações estão sendo dadas a este tipo de serviço e suas funções, diante o modelo político de inclusão escolar adotado no país. Em seguida, nos ateremos às políticas de AEE destinadas às crianças da Educação Infantil. Aqui analisaremos alguns documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que tenham por intuito orientar ou normatizar e que estejam voltados para crianças em idade de Educação Infantil. Concluiremos, apresentando um levantamento da literatura sobre o AEE para crianças na Educação Infantil.

1.1 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil

Desde 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), o AEE é tratado em seus aspectos legais como forma de serviço a ser oferecido às pessoas com deficiência. Serviço este que também é mencionado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), dentre outras. Mendes e colaboradores (2015) expõem que tais documentos reafirmam que o AEE consiste em “um dispositivo de discriminação positiva, supostamente em benefício na forma de suporte específico e especializado para o [público-alvo da Educação Especial], para além da frequência à classe comum” (p.26).

Somente em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica⁴ - DNEE/01 (BRASIL, 2001a), que alguns esclarecimentos foram fornecidos quanto ao AEE. No documento, o conceito de AEE não se encontra bem definido, trazendo somente alguns indícios para sua compreensão. O documento apresenta uma concepção ampla de Educação Especial, em que admite tanto uma proposta pedagógica do ensino comum como em classes especiais (KASSAR; REBELO, 2013). Além disso, faz referência indireta ao AEE ao tratar dos serviços de apoio pedagógico especializado que podem ser realizado nas classes comuns e nas salas de recursos⁵ (SR). Nele faz menção direta a um conjunto de funções/atribuições distintas que podem compor o AEE, enquanto uma proposta pedagógica de inclusão escolar. Sobre este aspecto Kassar & Rebelo (2013) ainda relatam que no parecer⁶, que orienta as normatizações trazidas pela resolução, há a tentativa de definir o serviço de apoio pedagógico especializado como “serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001b, p. 19).

Diante esta proposta de inclusão escolar, as DNEE/01 dialogam com uma concepção de AEE, que inclui um conjunto diversificado de serviços para os sujeitos alvos da Educação Especial. Mendes e colaboradores (2015), ainda, destacam que somente na DNEE/01 foi realizada a primeira menção às “salas de recursos” nos documentos oficiais do MEC. Apesar

⁴ Instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001a).

⁵ IV – **serviços de apoio pedagógico especializado**, realizado, **nas classes comuns**, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – **serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos**, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001a, art. 8º, grifo do autor).

⁶ Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001b).

de mencionar este serviço, o documento não restringia o AEE ao serviço na SR, como ocorreu anos depois.

Em 2003, o MEC implementou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* que objetivou concretizar os preceitos de um sistema educacional inclusivo. A ação previa a formação continuada de gestores e educadores de uma ressignificação do modelo de educação constituído até então (SILVA, 2016).

Frente as propostas realizadas até o momento, em 2005 foi lançado o Programa de “Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais”, de modo a sistematizar o apoio aos sistemas de ensino público na organização e oferta do AEE para o fortalecimento do processo de inclusão escolar nas redes de ensino. Apesar de ter início em 2005, somente em 2007⁷ ele foi instituído legalmente (REBELO, 2012) e se reconheceu a SR como um espaço organizado com materiais pedagógicos e de acessibilidade aos sujeitos alvo da Educação Especial (BRASIL, 2007). Ainda é importante ponderar que o programa é proposto para os alunos alvo da Educação Especial que estejam registrados no Censo Escolar nas escolas públicas municipais e estaduais (REBELO, 2012). Sobre as concepções de SR e de AEE, cabe ressaltar que embora estejam presentes no documento eles ainda não aparecem indissociáveis.

Após a implementação das SR, o MEC publica, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/08 (BRASIL, 2008) que proporciona novas orientações sobre o atendimento ao público alvo da Educação Especial⁸. Neste documento o AEE é apresentado com a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10). Diante do dito, Mendes e colaboradoras (2015) explicam que o documento admite o AEE como “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicas organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular” (p.29).

Novo foco é fornecido ao AEE com a instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, pela Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009). Compreende como função do AEE: “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços,

⁷ Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007)

⁸ Diversos autores (GARCIA, 2013; GARCIA; MICHELS, 2011; KASSAR, 2011; LODI, 2013; MENDES, 2010; PLETSCH, 2010; SILVA, 2013; dentre outros) já discutiram e apresentaram reflexões dos mais variados aspectos presentes da PNEE-EI/08, portanto somente destacaremos a concepção de AEE presente no documento, do modo a colaborar com a construção conceitual do mesmo nas diretrizes propostas pelo MEC.

recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, art. 2º). Deste modo, não há grandes alterações quanto a função do AEE no processo de escolarização.

Conforme o documento, o AEE pode ser “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, art. 1º). Contudo, em seu artigo 5º o documento aborda que a SRM passa a ser forma prioritária de AEE, a ser ofertada no turno inverso a escolarização.

O texto sugere que dentre as várias formas admitidas para a oferta desse serviço, o AEE deve ser, prioritariamente, realizado pela SRM no contra turno da classe comum aos estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa associação vem proporcionando uma ligação direta entre as concepções de AEE e SRM, os considerando como sinônimos na implementação de políticas públicas de inclusão escolar. Portanto, a política que veio sendo desenhada desde o *Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais*, a SRM no contra turno passa a ser o único formato admitido nas orientações e diretrizes nacionais.

Diante a política vigente, a literatura acadêmica nacional evidencia que o processo de educação dos bebês e crianças pequenas com deficiências e TEA constitui um desafio para o modelo de inclusão escolar adotado no Brasil (COTONHOTO, 2014; DRAGO, 2011; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; MENDES, 2010; NUNES; NUNES, 2003; SILVA, 2013; SOUZA, 2012; WALTER et al, 2011). Fazem-se necessárias reflexões sobre a efetivação de um AEE na Educação Infantil que tenha como finalidade criar condições que auxiliem no processo de desenvolvimento da criança com deficiências e transtornos do desenvolvimento, por meio de atividades e ações de caráter lúdico (SILVA, 2014). Este será nosso foco de discussão nos tópicos seguintes.

1.2 As Políticas de Atendimento Educacional Especializado para crianças na Educação Infantil

Ao longo da história, o atendimento de bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial estiveram vinculadas aos programas de estimulação precoce ligadas ao modelo clínico-médico e a perspectiva de integração escolar presentes nos sistemas de educação até o século XX (BRASIL, 1992). A mudança de paradigma, com a adesão da inclusão escolar como diretriz para as ações pedagógicas, os programas de estimulação precoce foram sendo

encerrados gradativamente nos sistemas de educação, restando em alguns centros especializados de Educação Especial de cunho comunitário ou filantrópico. Silva (2013), explica que este processo pode ter ocorrido por dois motivos: i. pela prioridade de atendimento do ensino fundamental, que descentralizou os oriundos da Educação Especial para crianças de 7 (sete) e, posteriormente, aos 4 (quatro) anos de idade⁹; ii. e pelo pouco e/ou nenhum diálogo entre práticas de estimulação precoce e o novo modelo de Educação Especial adotado.

Em 2006, alguns documentos do MEC buscaram suprir a falta de orientação sobre o processo de inclusão escolar na Educação Infantil. Eles constituíram a coletânea “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”, composta por nove (9) volumes. Os livros englobam e são organizados pelos tipos de deficiência, são eles: deficiência múltipla, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva/surdez, surdocegueira/múltipla deficiência sensorial, altas habilidades/superdotação, incluindo também as dificuldades de aprendizagem (SILVA, 2013).

Sobre estes documentos, Beretta-López (2010) os analisou no estudo de mestrado, onde explica que os cadernos são orientadores do trabalho pedagógico com crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil, sendo destinado aos profissionais de educação. Além disso, apesar de ter sido utilizada por algum tempo como suporte para formação docente, a coleção disponibilizada pelo MEC não constitui um programa de formação (BERETTA-LÓPEZ, 2010; GARCIA, 2013).

Beretta-López (2010), ainda, esclarece que os conceitos que fundamentam os escritos da coletânea são apresentados de modo que não estabelecem relações entre si, tornando-se um material fragmentado. Para a autora os textos consistem em uma exposição de atividades para que os docentes da área possam realizar. Com isso, os livros se apresentam como cartilhas que explicam o que fazer, sem discutir teoricamente o motivo do porque fazer (GARCIA, 2013).

No mesmo ano (em 2006), também, tivemos uma valorosa publicação que consistiu no documento “Brincar para Todos”. O documento fortalece uma ruptura de paradigma que envolve os processos lúdicos com crianças na Educação Infantil, ao trazer o brincar como elemento fundamental às ações com as crianças. Da mesma forma, reafirma as mesmas

⁹ Apesar de inicialmente a idade das crianças não ser mencionada na Lei nº 9394/96, até 2004 ela acontecia aos 7 (sete) anos de idade; configurando a obrigatoriedade somente para o ensino fundamental. Em 2005, a idade da obrigatoriedade desceu para 6 (seis) anos, com a publicação da Lei nº 11.114, de 2005 e revista no ano seguinte pela Lei nº 11.274, de 2006. Já em 2013 a obrigatoriedade da Educação passou os 4 (quatro) anos de idade, atingindo, com isso, as crianças em idade “pré-escolar”. Todo este movimento causou calorosas discussões e manifestações dos militantes da Educação Infantil e entidades representantes.

diretrizes de desenvolvimento humano para as crianças alvo da Educação Especial, as inserindo em uma cultura lúdica.

O fortalecimento desta percepção orienta a mudança de ótica dos profissionais que tem/tinham por foco o desenvolvimento infantil sem considerar a cultura própria de ser criança, em que realiza(va)m atividades descontextualizadas às culturas infantis. Ações estas que não consideram a ludicidade como inerente às crianças, a constituindo como protagonistas de seus processos de desenvolvimento. Com isso, as práticas alfabetizadoras e trabalhos motores repetitivos que são realizados pelos profissionais de educação com crianças da Educação Infantil finda por não vislumbrar a caráter lúdico e ocasiona que as crianças percam a oportunidade de terem maior autoria em seu desenvolvimento.

Os preceitos presentes neste documento se apresentam com a mesma configuração denunciada por Beretta-López (2010) ao analisar a coletânea “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”. Desta forma, o documento “Brincar para Todos” também se constitui como uma cartilha que ilustra o que deve ser feito, sem debater teoricamente os motivos de se fazer. Notamos, com isso, uma tendência de propor manuais orientadores de ações, invés de textos que articulem as atividades práticas às concepções de desenvolvimento humano.

Apesar dos referidos documentos (BRASIL, 2006a e 2006b) tratarem das práticas de inclusão com crianças da Educação Infantil, não há neles quaisquer referências explícita sobre a organização do atendimento para este público. Beretta-López (2010) expõe que os documentos “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão” apresentam indícios de um AEE para as crianças da Educação Infantil, porém não o define. Cabe ainda, ressaltar que o PNEE-EI/08 nos fornece algumas ponderações sobre o atendimento de bebês e crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil. O documento prevê que o acesso à educação tenha início neste nível da educação, tendo a proposta lúdica como subsídio para as ações pedagógicas. Além disso, admite que o AEE para as crianças de até três (3) anos de idade ocorra através de serviços de estimulação precoce e não faz menção em como pode ser realizado o AEE para as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos.

Sobre o serviço de estimulação precoce o PNEE-EI esclarece que ele deve “otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 10). Assume, com isso, a possibilidade de parceria com outros setores, bem como a criação de uma rede intersetorial, apesar de não aprofundar o assunto. Restringe também possíveis organizações do AEE na Educação Infantil ao apontar que ele “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (idem).

Victor e Hernandez-Piloto (2014) indicam que no ano de 2014 o MEC¹⁰ implementou a ação “Educação Infantil 100% Inclusiva” prevendo parceria dos municípios com a União. A ação deveria ter por intuito identificar e eliminar barreiras que impedissem o acesso de crianças com deficiência de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na Educação Infantil (BRASIL, 2014). Para isso, previa que a Diretoria de Educação Especial (DPEE/SECADI/MEC) fornecesse apoio pedagógico e um conjunto de brinquedos e materiais acessíveis às redes de educação; tendo em contrapartida o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação para participarem de encontros regionais e discutirem o tema e a proposta de ação. Conforme material divulgado pela UNDIME-MG¹¹, a ação previa o serviço de consultoria técnica especializada de atendimento a 1165 municípios das cinco regiões administrativas, de forma a dar suporte na criação e implementação de políticas educacionais inclusivas para crianças com deficiência na Educação Infantil. Embora tenhamos tido acesso aos dados fornecidos por Victor e Hernandez-Piloto (2014), as webconferências de alguns encontros regionais disponíveis na página da Secretaria de Educação Básica e a alguns documentos “garimpados” pela internet; cabe ponderar que não há dados precisos e oficiais sobre este plano de ação. Com isso, não é possível saber que orientações e diretrizes foram fornecidas às redes sobre o atendimento das crianças com deficiência e que propostas foram geradas pelas consultorias.

Somente em 2015, com a obrigatoriedade aos quatro (4) anos de idade e com desenrolar do Plano Nacional de Educação, que o MEC publica um documento oficial que orienta a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil, a Nota Técnica conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015). O documento reafirma os dispositivos legais que rege o modelo político de inclusão escolar. Nele há a orientação que as crianças com deficiência têm direito a acesso, permanência e participação nas instituições de Educação Infantil; devendo contar com profissionais qualificados e uma proposta pedagógica centrada na criança. Nesses espaços as crianças podem compartilhar experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral e promovam suas potencialidades, proporcionando maior autoria no seu desenvolvimento ao participar de atividades próprias da cultura infantil e com crianças da mesma faixa etária (BENICASA-MEIRELLES, 2016; BRASIL, 2015; ROCHA, 2016).

¹⁰ A Secretaria de Educação Básica (SEB), através da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, com apoio da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

¹¹ União de Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais. Material divulgado em: <<http://www.undimemg.org.br/noticias/5234>>. Acessado em: 27/11/2016.

O documento ainda reafirma a compreensão do AEE presente no PNEE-EI, como um amplo serviço¹², considerando que

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (BRASIL, 2015, p.4).

No documento não há menção direta em como este serviço pode estar organizado, porém nos dá indícios aos sugerir que o atendimento seja realizado na própria instituição de Educação Infantil, requerendo a atuação do profissional de AEE nos diferentes ambientes que compõem tais instituições. Esclarece, ainda, que este serviço não deve ser substitutivo às atividades curriculares comuns da instituição e sua organização deverá ser definida no diálogo entre profissional de AEE e professor de referência da turma.

Neste contexto, o profissional de AEE para Educação Infantil assume como principal atribuição “identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p.5).

Com base nesses elementos, podemos considerar que a Nota Técnica conjunta proporciona uma dissociação do modelo de AEE como SRM e das diretrizes apresentadas no PNEE-EI. Desta forma, proporciona maior autonomia às redes educacionais na oferta dos serviços de AEE para Educação Infantil de forma que fuja da lógica de uma SR ofertada no contra turno.

Devemos ressaltar que há instituições de Educação Infantil que oferecem uma educação em tempo integral, proporcionando uma inviabilidade em ofertar de um serviço de AEE/SRM no contra turno, como previsto na Resolução nº 4 de 2009. O formato de AEE/SRM enquanto espaço, em que o sujeito é deslocado para um determinado ambiente, não atende as diretrizes pedagógicas e as especificadas da Educação Infantil.

Cabe ainda ponderar que além do AEE, a Nota Técnica Conjunta nº 2/2015 faz menção a oferta dos “demais serviços da Educação Especial”¹³ ou “outros serviços da Educação Especial”¹⁴. Bem como AEE, tais serviços devem estar institucionalizados como parte integrante do Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil. No

¹² “Como serviço que ‘identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2015, p.4)

¹³ Brasil (2015, p.4).

¹⁴ Brasil (2015, p.5).

documento esses serviços de Educação Especial diferentes do AEE, são definidos como: “ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; guia interprete; e de apoio às atividades de locomoção, mobilidade, alimentação e cuidados” (BRASIL, 2015, p.5). Podemos notar aqui, que formas alternativas de comunicação distintas da LIBRAS¹⁵ não foram igualmente enfatizadas como outros serviços. Vemos, com isso, a possibilidade de duplo serviço aos anseios de crianças surdas em detrimento aos sujeitos com outras necessidades de comunicação. O que não retoma a possibilidade de articulação com outros setores como forma de garantia dos serviços de estimulação precoce de modo intersetorial, como proposto na PNEE-EI/08.

As análises e apresentações interpretativas aprofundadas sobre a política nacional de Inclusão Escolar na Educação Infantil já vêm sendo realizadas por diversos estudos (BERETTA-LÓPEZ, 2010; DRAGO, 2005; MENDES, 2010; SILVA, 2013; SILVA; VASCONCELLOS, 2015; entre outros). Partimos do consenso que os atendimentos apresentado pelo modelo político vigente, através de SR no contra turno não atende as especificidades da Educação Infantil. Da mesma forma, o modelo imposto não proporciona brechas para que sejam realizados atendimentos aos bebês e crianças pequenas com outra lógica e estrutura. Situação que frutificou um documento com orientações específicas sobre AEE na Educação Infantil, delegando às instituições e profissionais a autonomia de organização desse serviço. Apesar disso, as orientações específicas para Educação Infantil, também, não cumprirem o objetivo para a qual vieram, quando não esclarecem pontualmente as diretrizes e rumos que o AEE para crianças na Educação Infantil podem seguir.

Conforme Damasceno (2012),

afirmar que as escolas devem adequar-se às necessidades de todas as crianças significa repensar toda a sua estrutura organizacional, suas relações de tempo-espço, seu saber-fazer. Enfim, uma ressignificação de práticas de maneira a descolar a instituída adaptação dos estudantes à escola para a instituinte adaptação da escola aos estudantes. E esse fenômeno passa centralmente pela organização escolar. (p. 168)

A Educação Infantil se configura como um nível da educação com especificidades próprias. Compreender que as escolas se adequem à todas as crianças, compreende também ter em foco as necessidades e especificidades de cada nível. Devemos, para isso, considerar a abismal discrepância entre as necessidades do nível de Educação Infantil e o que foi

¹⁵ Partimos do pressuposto que a LIBRAS se constitui como um conjunto de signos de alta complexidade com estrutura e características próprias; o que a caracteriza como língua natural das pessoas com deficiência auditiva/surdas. Contudo, por ser uma forma alternativa a comunicação oral, insere-se dentre o campo da Comunicação Alternativa e Ampliada. Maiores detalhes sobre Comunicação Alternativa e Ampliada ver Von Tetzchner & Martinsen (2000).

desenhado na política de implantação de SR, modelo no qual os sistemas de educação vêm se espelhando pela falta de outros exemplos.

1.2.1 O que a literatura tem a nos dizer sobre Atendimento Educacional Especializado para crianças na Educação Infantil

Para o levantamento bibliográfico investigamos a produção nacional de teses e dissertações. Para a investigação optamos por usar os termos “Atendimento Educacional Especializado” e “Educação Infantil”, por atenderem a descritores nacionais. A investigação foi realizada em três momentos: a primeira em agosto de 2016, na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, por ser ela uma base de reconhecimento nacional. O processo de busca nas bases de dados consistiu pela pesquisa avançada, em que optamos por não utilizar recortes temporais. A segunda em julho de 2018 na mesma base de dados no período de 2016 a 2018. Nos resultados dessa segunda pesquisa, havia ausência de trabalho encontrado no primeiro levantamento. Assim, em agosto de 2018 optamos por expandir a pesquisa utilizando o sistema de buscas do Google Acadêmico¹⁷, de modo a localizar trabalho de mestrado e doutorado que pudessem ter sido omitidos na busca da BDTD.

Diante os resultados analisamos os objetivos e selecionamos somente aqueles que evidenciassem a organização do atendimento educacional especializado para crianças alvo da Educação Especial. Foram selecionados dez trabalhos (AMORIM, 2015; BENINCASA, 2011; FAGLIARI, 2012; FERREIRA, 2016; KUHNEN, 2011; MEIRELLES-BENINCASA, 2016; OLIVEIRA, 2015; RIBEIRO, 2016; RODRIGUES, 2014; SANTOS, 2017), sendo somente um de doutorado (MEIRELLES-BENINCASA, 2016).

Ao analisar a política municipal de inclusão escolar em São Bernardo do Campo/SP, no período de 2009 a 2011, Fagliari (2012) destacou que apesar do sistema de educação prevê a SRM no contraturno na prática as crianças matriculadas na Educação Infantil não tinham acesso a este serviço. Com isso, o serviço de apoio ofertado a esse público ocorria através das ações do professor itinerante. Esse achado também é evidenciado por Amorim (2015) que ao descrever as organizações que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil indicou que atendimento em uma cidade do interior de São Paulo¹⁸ a esse público é realizado pelo professor itinerante. A pesquisadora denuncia que esse atendimento não segue padrões, se

¹⁶ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁷ <https://scholar.google.com.br/>

¹⁸ A cidade não foi divulgada no decorrer da pesquisa.

apresentando de forma variada conforme a atuação de cada profissional. Situação que ocasiona um trabalho pedagógico não sistematizado, em que há lacunas na organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre professor regente e professor itinerante que tem a possibilidade de contato no mesmo turno. Além disso, apesar de o professor itinerante ser um serviço oriundo da Educação Especial do município, o mesmo não é reconhecido como profissional da modalidade de AEE.

Oliveira (2015) discutiu a implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil em Cariacica/ES. No estudo a pesquisadora apresenta que o município além de disponibilizar o professor de AEE também fornece o professor colaborador das ações inclusivas, em que lhe compete ações junto ao sujeito matriculado no ambiente de ensino. Ambos profissionais presentes na Educação Infantil. A cidade conta somente com três SRM em Centros Municipais de Educação Infantil, de um total de 42 SRM que atendem crianças da Educação Infantil. Além disso, a autora explica que devido a obrigatoriedade aos quatro (04) anos de idade houve uma redução na oferta de vagas para a primeira infância; fato que causou uma redução proporcional na matrícula de bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial.

Na cidade de São Paulo, Ribeiro (2016) analisou as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que garantem a permanência das crianças pequenas alvo da Educação Especial matriculadas na Educação Infantil e o AEE oferecido. A cidade conta com o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai) que tanto pode assumir função de professor itinerante como de PSR. Com isso, para crianças em até três anos é oferecido o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico através do Paai que orienta os professores da turma comum a adotarem ações de estimulação precoce. Já para as crianças de quatro (04) e cinco (05) anos além do atendimento no contexto da instituição de educação infantil também há a opção de atendimento nas SR no contraturno. Além desses serviços a autora relata que rede de educação conta com transporte gratuito para locomoção (residência – escola/serviços de educação especial) e profissional de apoio no tempo de permanência da criança na instituição para suprir necessidades de locomoção, alimentação e higiene.

Rodrigues (2014) investigou, em um município do interior do estado de São Paulo, como acontece o AEE realizado nas SRM, considerando a participação dos pais e professores do ensino comum na dinâmica das SRM. Como resultados a pesquisadora apontou que a presença de materiais adaptados e/ou adequados a idade não garantia seu uso, demonstrando uma variação entre profissionais que tinham materiais e não usavam e profissionais que adquiria tais materiais com recursos financeiros próprios para poderem utilizar. As crianças

eram atendidas duas vezes na semana por 60 minutos. Pouca ou nenhuma articulação entre os PSR e da turma comum foi mapeada na pesquisa. Apesar disso, os professores da turma comum entendiam que as crianças alvo da educação especial apresentaram melhoras em suas salas. Também não foi percebido que os PSR estabelecessem redes de contato para sanar dúvidas ou realizar troca de experiências. Como estratégias de intervenção da SRM foi encontrado que as professoras utilizavam das brincadeiras livres, da alfabetização a partir do nome próprio da criança, e do uso de jogos pedagógicos em suas práticas cotidianas.

Kuhnen (2011) investigou as organizações do trabalho pedagógico na Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial na rede municipal de Florianópolis/SC. Encontrou que o trabalho é realizado em unidades educacionais polos e organizado no modelo de AEE, oferecido em SRM. Das 19 SRM disponibilizadas pela rede de educação somente duas estão localizadas em creche. Além disso, a pesquisadora denunciou que o trabalho segue os moldes do Ensino Fundamental existindo poucos elementos relacionados à Educação Infantil. Portanto, o desenvolvimento da criança e a articulação entre a Educação Infantil e Educação Especial não foram contempladas como elementos importantes na organização do atendimento.

Benincasa (2011) analisou os serviços de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de modo a compreender a composição do AEE para crianças da Educação Infantil no município. Expôs que a Educação Precoce é disponibilizada em atendimentos individuais para as crianças de até três (03) anos de idade com deficiência, contando com a participação dos pais e do profissional. Inicialmente, os atendimentos ocorrem duas vezes por semana durante 45 minutos e pode ser ajustada a rotina da criança, considerando a quantidade de atividades clínicas e sua frequência na instituição de educação infantil. A estrutura do trabalho nesse espaço é planejada a partir dos contextos que a criança está imersa. Na Psicopedagogia Inicial as três (03) a seis (06) anos com necessidade de acompanhamento especializado são atendidas duas vezes por semana durante 45 minutos. Os atendimentos podem acontecer em grupo ou individual, porém diferente do serviço de educação precoce não há a frequência dos pais nos atendimentos. Além disso, as crianças matriculadas na Educação Infantil apresentam atendimento diferenciado, sendo um atendimento individual associado a um atendimento compartilhado com outras crianças (duplas ou trios). Diante os dados do estudo a pesquisadora concluiu que é necessário maior articulação entre as áreas da Educação Infantil e Educação Especial, de forma as saberes dos dois campos contribuíssem para o desenvolvimento da criança. Durante o estudo foi notado a existência de diferentes concepções do movimento de inclusão escolar que, conseqüentemente,

influenciaram a recepção das crianças com deficiência. Apontou, ainda, a necessidade de um espaço institucional para que os profissionais reflitam e tracem ações sobre o processo de escolarização da criança com deficiência que são atendidas.

Meirelles-Benincasa (2016) analisou o AEE oferecido às crianças com deficiência na educação infantil em Santa Maria/RS e Bologna/Itália. Em Santa Maria/RS, o atendimento especializado ocorre através das SR, em que os professores com uma carga horária menor optam por prestar assessoria ao professor da turma comum ou em trabalhar individualmente com a criança. Cabe pontuar que o trabalho colaborativo é uma diretriz da prática pedagógica. Ainda, há o serviço de apoio através do estagiário de inclusão escolar, que são estudantes em processo de formação profissional. Já em Bologna/Itália o trabalho ocorre no contexto da educação infantil e conta duas realidades. Para a creche o atendimento especializado ocorrer somente pela professora da turma. Já na pré-escola há dois profissionais envolvidos: a professora de apoio com formação em educação especial e o educador profissional (professor regente da turma). Diante os dados, a pesquisadora concluiu que no Brasil o apoio está centralizado na SR que assume toda responsabilidade em conduzir o processo de inclusão escolar. Na Itália a pesquisadora aponta que existe uma rede de apoio com diversos profissionais e o professor especializado que trabalha com o grupo de crianças na turma.

Santos (2017) se propôs analisar as práticas do AEE para a educação infantil nas redes municipais de ensino de Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana no estado do Rio Grande do Sul, de forma a apontar aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica. Os resultados indicaram que foram abertas turmas de educação infantil em unidades de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos. A parceria das redes municipais de ensino com universidades locais com ações efetivas à inclusão referente a oferta de formação continuada e de serviços de apoio (equoterapia, fisioterapia e estágios). O incentivo na proposta de trabalho docente colaborativo entre professor do AEE e do professor da turma comum, também foi um dos achados. A organização do serviço de apoio para a educação infantil ocorre de diferentes formas (escolas especiais, sala de recursos da educação infantil e por colaboração do professor de AEE com da turma comum). Em Caxias do Sul, o serviço na educação infantil era realizado através da itinerância que realiza o trabalho nas instituições de educação infantil conveniadas uma vez por semana. O atendimento ocorre de 50 a 60 minutos e conta com atividades ligadas as ações lúdicas, de brincadeira e psicomotoras. O trabalho colaborativo é realizado em diversos momentos do cotidiano educacional. Na cidade de Uruguaiana o atendimento para crianças da educação infantil ocorre individualmente por 50 minutos uma

vez por semana na SR, em que há o investimento na docência colaborativa. No município de Porto Alegre acontece em SR polos que são distribuídas em quatro escolas especiais. Como também descrito em Benincasa (2011), esses serviços são desenvolvidos através da Educação Precoce (EP) e da Psicopedagogia Inicial. Já em Santa Maria a autora relata que todas as unidades de educação infantil contam como AEE, porém sem o espaço físico. Enquanto espaço físico, conta com SR em quatro instituições. O trabalho é realizado de forma colaborativa entre professora especializada e professora da turma comum. Conforme a autora (SANTOS, 2017) há de ressaltar o pioneirismo de Porto Alegre e Santa Maria na preocupação com a inclusão de bebês e crianças pequenas que iniciaram seus serviços para essa parcela da população antes da PNEE-EI/08.

Ao analisar cautelosamente os dados apresentados por Benincasa (2011), Meirelles-Benincasa (2016) e Santos (2017), podemos notar que Porto Alegre ressignificou os serviços oriundos do modelo de integração para a diretriz política de inclusão escolar. Situação que proporcionou ações e serviços atentos as efetivas demandas de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças pequenas alvo da educação especial em instituições educacionais.

Por fim, Ferreira (2016) se propôs conhecer a implementação de políticas públicas de inclusão na Educação Infantil em creches do município de Franca/SP. Em seus achados mapeou uma rede que não oferece serviços da educação especial às crianças da Educação Infantil. Desta forma, argumenta ser necessário garantir a qualidade dos processos educacionais para crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil diante a garantia de ambientes físicos adaptados, recursos pedagógicos adequados, proposta pedagógica com atendimento especializado complementar e capacitação dos profissionais.

Com base nestes achados, podemos perceber a notória necessidade de reestruturação e organização que sistematize e oriente os profissionais para o atendimento de crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Cabendo, nesta dinâmica, organizar e executar planejamentos coletivos de forma a avaliar o desempenho da unidade escolar junto a educação da pessoa com deficiência, bem como traçar ações e propostas para sanar tais dificuldades e entraves. Tais conhecimentos sempre devem dialogar com os saberes produzidos nas duas áreas de atuação (Educação Infantil e Educação Especial) e atender a princípios de desenvolvimento profissional docente em que a ação docente possa ser aprimorada em seu cotidiano. No próximo capítulo vamos refletir sobre os saberes e práticas docentes de forma a traçar reflexões sobre formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

2 REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

No capítulo anterior abordamos a concepção de AEE com foco nos serviços destinados à Educação Infantil. Nele foram evidenciadas barreiras no que tange a formação docente e o trabalho pedagógico dos profissionais em Educação Especial. De forma a dar continuidade à construção do conhecimento na área, seguiremos neste capítulo com ponderações sobre os saberes e práticas docentes de forma a refletir sobre desenvolvimento profissional de professores.

Diante disso, discutiremos como as concepções de formação docente, apresentando as ideias referentes a formação inicial e continuada, bem como sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente. Seguiremos relatando algumas questões que envolvem a política de formação docente no Brasil. Por fim, abordaremos como o campo da Educação Especial e de Formação de Professores vem se construindo, para isso apresentaremos estudos de revisão de literatura sobre a temática e estudos sobre formação docente para inclusão escolar.

2.1 Um olhar sobre a Formação de Professores e os percursos de desenvolvimento docente

Tratar sobre a formação é retomar o que já vivenciamos e estamos vivendo. Podemos considerar que a ideia envolta no termo formação pressupõe uma situação de incompletude, em que o sujeito tornará a ser, porém ainda não é. Fiorentini e Crecci (2013) argumentam que o termo encontra-se vinculado a um conjunto de ações que tenham por intuito “dar forma a algo ou a alguém” (p. 13), em que se “tende a ser um movimento de ‘fora para dentro’” (p.13). Desse modo, podemos entender que implica em um sistemático aumento e adequação do conhecimento visando o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas para uma dada atividade. Considerando que esta atividade consista em uma atividade profissional, somente após a formação os sujeitos que se submeteram a ela terão suas competências profissionais para a afetiva atuação no mundo do trabalho. Portanto, “o formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional” (idem, p.13-4).

Com isso, esta ideia de formação traz uma perspectiva que a associa às concepções de cursos, oficinas, treinamento e capacitação. Uma concepção equivocada dependendo da

perspectiva que adotemos. Vamos ponderar os seguintes casos: um profissional formado e inserido no mundo do trabalho que retorna ao sistema de educação para aprofundar um determinado conhecimento ou prática; um sujeito que recém-imerso em sua atuação profissional se põe em diálogo com outros de forma a trocar experiências em mecanismos não formais; um estagiário que em processo de formação é contratado para exercer as mesmas atividades que um sujeito formado. Podemos notar que nos três casos a posição de sujeito em formação encontra-se presentes, bem como sua atuação no campo. Então o que determina a formação? Que tipo(s) de formação é/são possível(is)?

Para a atuação profissional a literatura evidencia dois tipos de formação. A primeira podendo ser denominada de formação inicial em que o sujeito é certificado para exercício da profissão. Ela se encontra relacionada a dispositivos legais que regem a estrutura curricular de cursos que irão habilitar o sujeito para a atuação da profissão escolhida. Este é o caso dos cursos técnicos, oferecidos no ensino médio, e dos cursos de graduação ofertado no ensino superior. André (2009) explica que é na formação inicial que o futuro professor deve adquirir as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado. Assim, dialoga com Imbernón (2011) e esclarece que os cursos de formação têm por intuito fornecer uma bagagem científica, cultural, psicopedagógica e pessoal, que possibilite exercer a profissão docente, assumindo tanto a flexibilidade como a complexidade exigida em seu campo de atuação.

O outro mecanismo de formação encontra-se presente na literatura como diferentes nomenclaturas, dentre elas temos a formação continuada e a formação em serviço. André (2009) expõe que os programas de formação continuada podem possibilitar um processo de reflexão crítica sobre a prática, favorece no desenvolvimento profissional e na atualização de conhecimento em prol de atuação docente. Porém outros termos trazem uma concepção mais abrangente de formação, como é o caso de formação permanente (IMBERNÓN, 2009 e 2011), formação contínua (AVALÓS, 2007), aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006; SITOIE, 2006) e desenvolvimento profissional (DAY, 2001; GARCIA, 1999 e 2009; MARCELO, 2009a e 2009b). Eles se constituem de diversas variáveis, não estando circunscrito a um molde de formação. Portanto, podem envolver ações de diversas naturezas, tais como: seminários; cursos; congressos; estudos individuais e coletivos; horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); orientações técnicas, administrativas e pedagógicas. Com isso, os três casos citados acima podem ser considerados parte de um mesmo processo, por não encarar espaços e tempos específicos para que ocorram.

É por este viés que iremos abordar a formação de professores. Como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, cultural, social e profissional que são afetados reciprocamente e interage com os saberes e práticas que envolvem sua atuação. Portanto, estaremos adotando neste trabalho a concepção de desenvolvimento profissional docente, por compreender a perspectiva dialógica presente nessa abordagem. Compartilhamos com Marcelo (2009b) que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9). Também, compreendemos como André (2009) que nesta perspectiva devemos pressupor o contexto de atuação docente, a compreensão da atuação docente como integrante para transformações necessárias, porém não principal responsável, e as condições para realização das ações.

O processo de formação compreende importantes momentos para a socialização profissional e aprendizagem da docência segue um longo caminho de educação contínua em prol do desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2009). Além disso, partimos do entendimento que o professor encontra-se inserido em um contexto de saberes e práticas próprias que são compartilhadas por sujeitos que partilham de um mesmo quadro de atribuições (CANDAU, 2003; NUNES, 2008; ZEICHNER, 2008). Atribuições que estão ligadas a um processo de mediação do sujeito para a aquisição de conhecimentos desenvolvidos na sociedade, de modo que interaja significativa no mundo (SFORNI, 2004). Portanto, podemos entender que a profissão docente tem como papel mediar o desenvolvimento de instrumentos cognitivos com base no conhecimento acumulado socialmente. Concepção que marca sua identidade profissional, pois ao mesmo tempo em que compartilha inquietudes profissionais de sua ação docente, as ressignifica diante sua atuação.

Ao observar de forma contextualizada as práticas e saberes docente, compreendemos com Lelis (2001) que

(...) a história social do magistério é uma *arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram*: história da construção do campo intelectual da educação e da profissão, história das lutas e estratégias dos professores em relação ao Estado, história da construção da escola e do conhecimento que nela circula. Mas também história feita do modo como professores “agem, pensam, sentem, convivem... dentro e fora do trabalho, na totalidade de seus espaços e tempos, de suas relações sociais” (LELIS, 2001, p. 41).

São nas histórias que se interpenetram que se configura a complexidade do trabalho docente. Não basta compreendermos as experiências antes da profissão, senão atentar para sua formação inicial e suas vivências profissionais, em uma relação dialógica entre diferentes aspectos. Um aspecto que envolve essas vivências profissionais consiste nos saberes que os

profissionais carregam consigo. Tardif (2012) aponta que o saber dos professores está vinculado aos diferentes momentos da vida do sujeito diante aspectos pessoais, relacionais (com colegas de profissão e com os estudantes) e políticos, não podendo ser descontextualizados.

Essas experiências que podem ser contraditórias e originam os saberes docentes podem ser: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2012). Os saberes da formação profissionais provem de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas, estratégias e métodos educacionais (saber-fazer) que foram legitimados cientificamente e transmitidos aos docentes no decorrer de seus processos de formação. Os saberes disciplinares são aqueles produzidos e acumulados no decorrer da história da humanidade, sendo reconhecidos como os campos do conhecimento (ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, entre outras). O acesso a estes saberes ocorrer por mediação de instituições educacionais e são administrados pela comunidade científica. Os saberes curriculares estão relacionados às organizações metodológicas e didáticas utilizadas pelos professores para apresentar os programas educacionais (objetivos, conteúdos, métodos). Por fim, os saberes experienciais são aqueles construídos no decorrer da experiência docente e “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 39). A construção da profissão docente ocorre no coletivo, entremeando diferentes conhecimentos. Portanto, “o saber se constrói e se define nas relações entre os sujeitos, quando estes, através da linguagem explicitam seu saber, tentando torná-lo entendível pelo outro” (SOUZA, 2015, p. 36).

Entendendo que o trabalho docente consiste em um conjunto de saberes e competências para o desempenho de suas atividades (BRZEZINK; GARRIDO, 2007), cabe-nos refletir como o professor assume variados papéis ao longo do tempo. Um tempo subjetivo que é: orientado por um histórico, bem como planejamento e calendário escolar (Krónos); vivenciado pelos momentos da atuação docente (Kairós); e pela intensidade de cada experiência na atuação profissional (Aión)¹⁹. Tempo este que simultaneamente é coletivo e individual. Portanto, uma profissão que se baseia: no histórico do trabalho docente, enquanto constituição do ofício; nos planejamentos, orientações e cronogramas escolares construídos e praticados; nas ações e práticas vivenciadas e mediadas pelos professores; na valorização e

¹⁹ Dialogamos, aqui, com perspectiva grega em sua concepção de tempo, por compreender a complexidade docente em sua atuação profissional. Conforme Kohan (2003 e 2004) o tempo grego era concebido como krónos (o tempo medido enquanto a soma do passado, presente e futuro), kairós (os momentos e oportunidades) e aión (a intensidade que vivenciamos).

motivação (interna e externa) para o exercício das atribuições da categoria profissional (ARROYO, 2000; NOVOA, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Ao pensar nos tempos que envolvem o desenvolvimento profissional docente, nos deparamos com os pressupostos de Gonçalves (1995) que nos aponta três fatores que envolvem desenvolvimento profissional docente: o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização profissional. O desenvolvimento e a inter-relação entre estes fatores delinea o percurso profissional de professores. Desta forma, Gonçalves (1995) concebe como desenvolvimento pessoal sua relação intersubjetiva com o meio, encarando as habilidades, comportamento, personalidade, interação. Por profissionalização, esclarece ser um conjunto de competências adquiridas pelo docente do decorrer de seu desenvolvimento profissional que resulta na organização, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Já a socialização profissional como a interação realizada em seu ambiente profissional que proporciona em aprendizagens compartilhadas por meio da troca entre seus pares. Situação que, conforme Mizukami (2003), ocorre “tanto na adaptação ao grupo profissional ao que pertence e à escola na qual trabalha, como as influências de mão dupla entre o professor e seu meio” (p. 65).

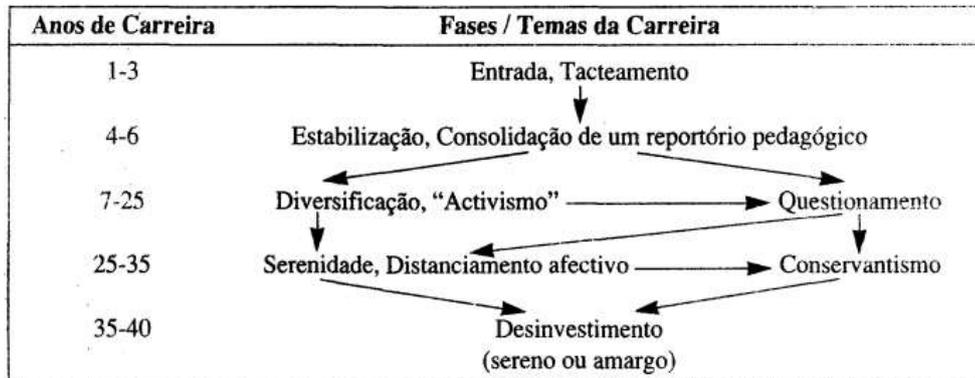
Devemos considerar, com isso, que diferentes papéis são assumidos, em que o docente ao mesmo tempo em que exerce suas atribuições de professor torna-se sujeito de sua prática. Com isso, deixa seu lugar de detentor do saber, enquanto sujeito que ensina e passa a ocupar a posição de sujeito que aprende com sua a partir de suas experiências profissionais.

É pensando neste processo dialético entre ensino e aprendizagem que Huberman (1995) apresenta alguns pressupostos sobre o ciclo de vida profissional dos professores. O autor apresenta a profissão docente sobre a ótica do ciclo de vida profissional, marcando sete (7) etapas na carreira docente, conforme tempo de atuação no magistério. Para o autor, os profissionais da educação perpassam por uma etapa de sobrevivências e descobertas profissionais, em que se depara com a realidade de sua profissão, realizando suas primeiras experimentações no ofício. Em seguida, os professores experimentam um período de estabilização e comprometimento profissional, quando fortalece um sentimento de independência e de pertencimento a profissão. Logo após, anseios por novos desafios e pelo trabalho em equipe são assumidos; assim, tanto podem estar imersos em um papel de maior pró-atividade diante os aspectos institucionais, como em rotinas e crises existenciais diante sua atuação, proporcionando um período de constantes questionamentos. Depois os professores ingressam em período que podem estar caracterizado pelo aumento da confiança em sua atuação, diminuição em ambições profissionais; ou mesmo por atitudes negativas em

relação a atuação docente e as políticas educacionais. Por fim, um processo de recuo e interiorização profissional propor; nesta etapa, Huberman (1995) esclarece que de forma geral há uma postura positiva, em que os sujeitos liberam-se progressivamente do trabalho, em prol de ter mais tempo para si.

Diante estes pressupostos, Huberman (1995) traçou um esquema de percurso de profissional, exposto abaixo, em que são delimitadas cinco (5) fases diante as etapas apresentadas.

Figura 1- Fases da Carreira Docente, conforme Huberman (1995).



Fonte: Huberman (1995)

Assim, os três primeiros anos de profissão estão ligados a entrada na profissão; dos quatro (4) aos seis (6) anos, há a estabilização e consolidação do repertório pedagógico do professor; dos 7 aos 25 anos acontece a fase da diversificação em que há o maior ativismo e/ou questionamento de sua atuação profissional; Entre os 25 aos 35 anos de profissão ocorre a serenidade, distanciamento afetivo ou conservantismo; e por fim dos 35 aos 40 anos, acontece a fase de desinvestimento.

Sobre estas fases, ainda devemos destacar que para o autor os percursos trilhados pelos professores poderão ser “harmoniosos” ou “problemáticos”. Harmonioso ao caminhar pelas etapas da diversificação para serenidade e, por fim, ao desinvestimento sereno. Já poderão ser problemáticos ao percorrer o questionamento, o conservantismo e o desinvestimento amargo. Percursos esses, que devem ser entendidos como diferentes possibilidades de trilhar o desenvolvimento profissional docente, evocando diversas situações de tensão, crise e, conseqüentemente, de ressignificações de sua atuação docente.

Diante os contributos de Huberman, Day (2001) relata que os professores atravessam as seguintes fases: 1. a entrada na carreira, evidenciada em situações fáceis e difíceis durante o ingresso na carreira, ocorrendo às tensões do início de um processo de socialização

profissional; 2. a estabilização em que se tem um empenho do docente em interagir entre seus pares, em prol de sua consolidação e emancipação profissional; 3. os novos desafios e preocupações, em que os professores se põem em novos posicionamentos e papéis, gerando, com isso, outras responsabilidades e preocupações; 4. alcançar uma plataforma profissional, em que obtém progressão ou estagnação na carreira, junto a novas responsabilidades; e 5. a fase final, em que o docente tem uma maior preocupação com o desempenho dos estudantes ao mesmo tempo em que se busca diminuição das atividades profissionais.

Day (2001), ainda, relata a importância nas relações de apoio por meios do processo de socialização profissional, em que se faz necessário que os profissionais que exercem papéis de liderança apoiem as necessidades dos professores, principalmente durante a fase de estabilização docente.

Neste processo, cabe ponderar que para o Huberman (1995)

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca se estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Com isso, não devemos considerar uma ideia única de desenvolvimento profissional a partir das fases propostas pela Huberman (1995). As condições pessoais, sociais e históricas influenciam os percursos de desenvolvimento, em que uma fase “prepara a seguinte, mas sem chegar a determinar a sequência seguida” (CHAKUR, 2002, p. 2). Apesar das fases propostas por Huberman, podemos entender os percursos de desenvolvimento como fluídicos e não lineares, em que situações de crise propiciam a transformação e reorganização da atuação e do trabalho pedagógico, possibilitando o surgimento de novas habilidades, competências e estratégias profissionais, com base nas vivências, sucessos e conquistas. Com isso, apesar de compreender as fases da trajetória de desenvolvimento profissional, podemos encarar que nem todos os sujeitos vivenciarão os percursos pelas mesmas etapas. Assim, ampliamos com Day (2001) a compreensão desse processo, considerando as limitações do mesmo no que tange as relações de apoio e suporte profissional, bem como as aprendizagens e desenvolvimentos que subjacentes às fases e etapas mencionadas. O autor (DAY, 2001) discute que o desenvolvimento profissional deve seguir fases que se sobrepõem e interajam. Com isso, os professores são sujeitos ativos de seus processos de desenvolvimento docente em diálogo com os contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos, se

relacionam com as expectativas profissionais que podem, por diferentes motivos, proporcionar uma progressão ou regressão nas fases.

Há uma significativa importância do processo de socialização profissional na constituição da profissão docente, como brevemente explicitado no decorrer do texto. Encaramos, aqui, o valor atribuído a este fator de desenvolvendo profissional, considerando que é na troca com seus pares, nas tensões cotidianas do trabalho docente que a atuação profissional é constituída. Nesta lógica, Day (2001) apresenta o modelo proposto por Fessler & Christensen que identifica o ciclo de carreira sendo mutuamente influenciados pelo meio pessoal e meio organizacional. Em que o meio pessoal consiste em conjunto de fatores pessoais, como as etapas de vida, as características pessoais do sujeito, vida pessoal e familiar, atividades não profissionais, situações de tensão e crise, bem como os fatores emocionais; enquanto o meio organizacional se refere aos aspectos da organização (tipo de gestão e liderança), dos sistemas que regulam a profissão (sindicatos), bem com as expectativas e fenômenos sociais (DAY, 2001; JESUS; SANTOS, 2004; ALMEIDA, 2014). Esta influência do meio pessoal e organizacional deve ser tida como um fluxo dinâmico em que os professores passeiam por diferentes fases, estágios e níveis como resposta ao meio pessoal e organizacional que interfere no desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001).

Diante o que viemos expondo, devemos reconhecer que: o desenvolvimento profissional encontra-se centralizado simultaneamente nas necessidades dos professores, como nas dos alunos e do sistema a qual faz parte; na necessidade de processo contínuo de reflexão sobre a prática; e em uma dinâmica de “aprendizagem social” entre os pares de profissão (DAY, 2001; GARCIA, 1999 e 2009; MARCELO, 2009a).

Perante as discussões trilhadas até o momento, cabe ampliarmos nossas reflexões no que tange aos aspectos de inclusão escolar. Portanto, diante de um processo de desenvolvimento profissional docente como favorecer um desenvolvimento em prol da inclusão escolar? Considerando como parte desse processo, os momentos de formação diacrônica em que os modelos de formação inicial e continuada ocorrem, considerados individualmente como pontos de chaves em processo de desenvolvimento profissional docente, não podem ser polarizados nesse processo sem encarar os fatores pessoais, organizacionais, sociais, de profissionalização e de socialização profissional. Com isso, a seguir, apresentaremos diretrizes e orientações focalizadas na formação de professores, bem como o que concerne o desenvolvimento profissional docente.

2.2 Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Há consenso na literatura (DAY, 2001; GABARDO; HOBOLD, 2011; HUBERMAN, 1995; SALLES; CHAMON, 2011; ROSSI; HUNGER 2012) que o processo de desenvolvimento profissional docente tem início na escolha da profissão e, conseqüentemente, nos cursos de formação inicial. Cabe ponderar que até a LDB/96, esta formação ocorria tanto no Ensino Médio (na época conhecido como ensino secundário ou segundo grau), com curso da modalidade Normal (ASSIS, 2015; CASTRO, 2006; SAVIANI, 2009), como em licenciaturas, em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (GALLO, 2009; SAVIANI, 2009; SILVA, 2007). Com a promulgação da LDB/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve uma reestruturação nas diretrizes de Formação Profissional Docente. Com isso,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, Art. 62)²⁰.

Como previsto na LDB/96, alguns cursos de ensino médio na modalidade normal das redes de ensino foram transformados em institutos superiores, como é o caso do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Independente desses casos, apesar dos dispositivos legais da LDB/96 proporem a prioridade de formação em nível superior, os cursos de formação para magistério a nível médio resistem (BRASIL, 2015). Principalmente pelo fato do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2003, ter assegurado o cargo de professor aos que atuam em turmas de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental, mesmo que não tenham cursado ensino superior.

Assim, nos estados da federação brasileira os referidos cursos continuam sendo oferecidos como modalidade do Ensino Médio (BRASIL, 2015). Um caso peculiar que pode ter influência no processo de desenvolvimento profissional docente desses professores ex-normalistas, que muitas vezes ingressam na carreira antes de realizar um curso de nível superior. Com isso, ao ingressarem no curso superior, carregam consigo vivências da prática docente. Mesmo aqueles que cursaram o magistério e não tiveram a oportunidade de atuar entram para os cursos de licenciatura com conhecimento prévio da prática docente que muitos dos colegas de turma não possuem.

²⁰ Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017.

Cabe ponderar a existência do curso Normal em nível médio exercendo impacto significativo os processos seletivos para os sistemas públicos de educação, que continuam por admitir professores com formação mínima nestes cursos (PCDC, 2015; PCNI, 2012; PCRJ, 2012, 2015, 2016; dentre outros) por ser admitido pela legislação.

No que se refere aos cursos de formação docente em nível superior, estes apresentam propostas curriculares generalistas que focalizam uma reflexão teórica para a diversidade e inclusão escolar (BUENO, 1999; FONTES, 2009; PLETSCHE, 2009; RINALDI et al, 2007). Sobre este assunto, Silva (2013) pondera que os cursos de formação docente, não garantem uma capacitação profissional para que favoreça uma atuação pedagógica que vise à diversidade presente no contexto escolar e, portanto, ações em prol da inclusão escolar.

No que tange ao desenvolvimento profissional, a LDB/96 menciona que é de incumbência do professor “participar integralmente dos períodos dedicados (...) ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996, Art. 13, Inc. III). Apesar de não fazer menção direta, proporciona alguns indícios ao abranger temas referentes a formação continuada, da valorização da profissão docente, do plano de carreira do professor, entre outros (BRASIL, 1996, Art. 62 e 67), nos possibilitando compreender alguns elementos da complexa relação de desenvolvimento profissional docente. Apesar de constar no documento a polarização entre formação inicial e continuada ao referir ser de responsabilidade dos órgãos públicos a formação continuada e capacitação profissional, menciona que os professores deverão ter aperfeiçoamento profissional continuado; progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho; além de garantir período reservado para os estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67, Inc. II, IV e V).

Ao pensarmos nas propostas de uma política de formação docente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (BRASIL, 2014) nos proporcionam algumas percepções. Dentre elas podemos destacar que as metas do PNE que fazem referência a formação (15 e 16) e ao exercício da docência (17 e 18), “não asseguram a formação ancorada nas instituições públicas e não garantem o (...) desenvolvimento da profissionalização docente”, como denunciado por Souza e colaboradores (2016, p. 58).

Ao pensarmos na Educação Especial, cabe percebermos com Redig (2010) que os municípios têm cobrado formação em Educação Especial em seus concursos públicos para o magistério. Pletsch (2016) analisa estas ações refletindo que há um interesse em que docentes responsáveis pelo suporte especializado ingressem já com conhecimento na área da Educação Especial, visando, com isso, a ampliação de profissionais qualificados.

O PNE 2014-2024 traz em sua meta 4, algumas estratégias que dão significados a formação para atuação na Educação Especial. Propõe a promoção de formação continuada aos professores para o AEE²¹, referindo-se especificamente às SRM. Além disso, indica a inclusão de conhecimentos e práticas relacionados ao atendimento educacional do público alvo da Educação Especial nos cursos de licenciatura e de formação de profissionais da educação²². Também, recomenda a promoção de parcerias em prol de aumentar a oferta de formação de formação continuada²³. Além disso, faz menção a valorização da carreira docente (metas 17 e 18) estabelecendo elementos que possam favorecer ao desenvolvimento profissional docente. Com isso, o presente PNE reafirma e propõem aprofundamentos às diretrizes expostas pela LDB/96.

Ao pensarmos em desenvolvimento profissional para diversidade, cabe retomar e compreender que os cursos de formação inicial (magistérios e licenciaturas) tratam de forma breve os assuntos referentes a diferença, diversidade e inclusão, bem como as particularidades da Educação Especial em prol de uma educação sobre a perspectiva da inclusão escolar (DORZIAT, 2016; SILVA; MACIEDO; LIMA, 2011; ANTUNES; GLAT, 2011). Martins (2008) denuncia que os cursos de formação inicial a nível superior não favorecem uma reflexão sobre a prática ao propor as atividades de prática supervisionada somente no final de seus cursos, onde há densas cargas horárias de práticas e pequenas cargas teóricas (MARRAN; LIMA, 2011; NUNES, 2008), onde as ações vivenciadas pudessem ser ressignificadas. Nunes (2008) discute que durante os cursos de formação são apresentadas um conjunto de técnicas e informações desconexas, proporcionando ser difícil sua aplicação prática em contextos reais da atuação docente.

Com isso, podemos deduzir que os cursos de formação são teóricos e apostam na autonomia e habilidade reflexiva do profissional em articular a prática vivenciada no campo de trabalho com teoria estudada durante sua formação inicial. No que tange a formação continuada, essa por vezes são oferecidas nos modelos de cursos e/ou palestra teóricos que

²¹ Estratégia 4.3: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014).

²² Estratégia 4.16. “incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014).

²³ Estratégia 4.18: “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino” (BRASIL, 2014).

assumem os mesmos moldes dos cursos de formação inicial. Carece, portanto, de modelos institucionais e organizacionais que favoreçam a troca de experiências entre os profissionais, possibilitando que professores compartilhem suas inquietudes e práticas (VASCONCELLOS; SILVA, no prelo).

2.3 A Produção Nacional sobre Educação Especial, Desenvolvimento Profissional e Formação Docente

Diante os caminhos trilhados neste capítulo, permeamos por um referencial teórico que nos possibilitasse compreender os temas da Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional, com breves articulações ao contexto da Educação Especial, visando à inclusão escolar. Portanto, aprofundaremos o debate apresentaremos a produção nacional com maior enfoque na articulação dos temas de Educação Especial e Inclusão Escolar com Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.

André e colaboradoras (1999) argumentam que na década de 1990 as teses brasileiras apresentavam como enfoque a formação inicial, em especial a formação normal a nível médio. As pesquisas levantadas abordavam temáticas gerais referentes aos cursos e em alguns casos analisavam alguma disciplina específica do programa de formação. Diante os temas abordados os autores não mapearam estudos que tratassem das questões referentes a Educação Especial. Já no que se refere às investigações sobre formação continuada, estas já apresentavam temas ligados a Educação Especial. Pontuam também que na época havia poucos estudos que abordassem os temas da identidade e profissionalização docente, tendo raros estudos ligados às questões da diversidade. No que se referem aos artigos publicados em períodos e aos trabalhos do grupo de trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd), os autores não mencionaram temas que envolvessem a Educação Especial. Situação que nos faz supor a ausência das temáticas nessas produções.

Brzezinski e Garrido (2001), colaboram com os achados referentes ao GT de Formação de Professores da Anped de André e colaboradores (1999), por também não terem localizado qualquer produção ligada ao tema no período de 1990 a 1998. Sobre esta questão podemos supor que as produções da Anped sobre formação docente e educação especial, podem estar ligadas ao GT 15 – Educação Especial, considerando as dinâmicas adotadas pela referida associação. Ao analisar a produção, de 1991 a 2001, do GT15 da ANPEd, Ferreira (2002) pondera que há um predomínio de estudos de cunho descritivo que abordam programas

de formação profissional e de prática educacional em escolas comuns. Manzini (2003) corrobora com os achados, ao evidenciar que em seu levantamento na Revista Brasileira de Educação Especial, de 1992 a 2002, encontram-se publicados diversos artigos ligados aos temas de formação de professores e profissionalização.

Sobre esta questão visitamos os estudos de Nunes e colaboradores (1998) que investigaram as teses e dissertações de 1981 a 1995, encontrando um quantitativo significativo de trabalhos que abordavam a formação de recursos humanos em Educação Especial. No estudo os pesquisadores localizaram dentre os temas abordados a “formação secundária e universitária do educador especial” e “prática profissional em Educação Especial” (NUNES et al, 1998). Diante disso, foram evidenciados estudos que retratavam a formação inicial no ensino secundário (atual Ensino Médio) e no ensino universitário; bem como questões quanto à profissionalização docente, abarcando investigações que representavam os modelos e ações de formação contínua se faziam presente no eixo de prática profissional. Portanto, temas que, também, se apresentaram nas revisões sobre formação de professores, nos possibilitando perceber uma evidente articulação, até o momento, na construção entre ambas as áreas do conhecimento.

Ferreira e colaboradores (2002) complementaram o levantamento de Nunes e colaboradores (1998) ao analisarem os trabalhos de mestrado e doutorado de 1996 a 1999. Para os autores os trabalhos apresentados apontaram para que os cursos de formação inicial fossem reorganizados e que a formação continuada fosse utilizada para suprir os déficits na formação de base. Com base nos dados, indicaram a necessidade de abordar temas referentes aos sujeitos com deficiência nas formações iniciais e em serviço dos profissionais da educação, de forma que a atuação docente proporcionasse uma efetiva inserção social dos sujeitos alvo da educação especial. Argumentaram, também, que o processo de formação deve estar atrelado a ruptura da dicotomia teoria-prática, com a valorização do conhecimento prático.

Brzezinski e Garrido (2001), ainda, argumentam que a formação continuada tem seguido modelos tradicionais de transmissão de informações aos docentes. Assim, concebem a aprendizagem docente somente pela assimilação dos conhecimentos expostos, sem se preocupar como será reverberado na prática. Os anseios da prática não tem tido centralidade no processo de formação continuada que adotam estes modelos tradicionais e estáticos. As autoras indicam, ainda, que crise de identidade vivenciada pelos professores tem sido marcada pela: ambiguidade entre profissionalismo e proletarização do trabalho docente; ausência de reconhecimento social e de pertencimento à profissão; perda de controle de qualificações;

indefinições provindas do termo polissêmico “formação do professor”; jogo de máscaras e papéis em que o docente tem que assumir em sua prática docente; exigência de dominar uma gama diversa de saberes (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 90).

Ao realizarem um levantamento da pesquisa sobre trabalho docente em dissertações e teses, no período 1997-2002, Brzezinsk & Garrido (2007) concluem, dentre outros fatores, que os estudos sobre trabalho docente na Educação Infantil e em Educação Especial são áreas emergentes de investigação. André (2009) ao atualizar seu estudo bibliográfico anterior (ANDRÉ et al, 1999; ANDRÉ, 2000) expõe que os temas referentes a Educação Infantil e da Educação Especial se fazem presentes em pesquisas que investigaram a prática docente. Continuando suas proposições, a autora em 2010 publica um artigo em que utiliza dos dados de André (2009), discutindo a constituição do campo de estudos da formação de professores. Assim, apresenta sínteses teóricas da área com as possíveis articulações dos estudos levantados por André (2009), discutindo o desenvolvimento profissional docente, temática a qual vislumbramos no início deste capítulo.

André (2010) ainda argumenta que na década de 1990 os estudos tinham como foco os “cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada” (ANDRE et al., 1999, p. 309) de forma independente. Já no início do século XXI as pesquisas abarcam as discussões sobre concepções, representações, saberes e práticas docentes; situação que para autora evidência “uma tentativa de superação dessa dicotomia” (p. 179). Em anos recentes, há a tentativa de

vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (p. idem).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) ao analisarem os trabalhos apresentados de 2000 a 2010 pelo GT 15 da ANPEd, expõe a complexidade do tema e introduz a perspectiva de desenvolvimento profissional docente ao relatar que “no Brasil, vivemos um momento de grande discussão sobre a formação do professor, o que inclui desde a formação inicial, nas universidades, até as condições de trabalho dos docentes e o desenvolvimento profissional” (p. 77). Diante o fato, categoriza e discute a literatura levantada em três eixos: formação inicial; formação continuada; e avaliação de programas de formação.

Ao apresentar e discutir o primeiro eixo, as autoras concebem que os objetivos dos estudos consistem em analisar as propostas de cursos de graduação, considerando averiguar se a proposta contempla saberes e práticas pedagógicas direcionadas a atuação com o público

alvo da Educação Especial. Dentre os estudos, um teve como foco a formação dos alunos de graduação “em espaço alternativo na universidade e atividade não curricular” (p. 84). Indicam, com isso, que a aprendizagem docente consiste em objeto de formação docente e não vem sendo explorado na área da Educação Especial.

Os trabalhos que se inserem no eixo de formação continuada, os autores ponderam que as abordagens metodológicas utilizadas nos estudos “consideram a perspectiva da reflexão crítica individual ou coletiva como base de intervenção colaborativa” (p. 86), como tipo de pesquisa adotado por investigações que apresentem formação continuada. As pesquisadoras, ainda, expõem que os estudos não rompem com uma perspectiva de “justaposição entre a formação inicial e a formação continuada” (idem), propondo uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente enquanto um processo contínuo.

Por último, as mesmas autoras abordam os estudos que se propuseram a avaliar programas de formação que se vinculavam ao “Projeto Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Nas diversas versões, em que destacam a necessidade de relacionar o discurso oficial às práticas no cotidiano da formação docente, as pesquisadoras ponderam a necessidade de olhar os contextos que as políticas públicas e práticas se constroem, o que ajuda a compreender implicações da realidade nacional sobre formação de professores e Educação Especial. Podemos compreender com este levantamento da literatura, que cabe ao campo da Educação Especial expandir suas concepções em diálogo com os conhecimentos produzidos com as demais áreas da Educação.

Ingles e colaboradores (2014) ao analisarem artigos científicos sobre políticas públicas de formação docente, de 2008 a 2013, no Portal da CAPES (Periódicos) expõe o fato de as pesquisas evidenciarem uma descontinuidade das políticas de formação docente com demandas contínuas devido às mudanças constantes. Além disso, é evidente nos estudos: uma reflexão sobre as orientações da política educacional na perspectiva inclusiva; que não é possível dissociar o debate entre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas. Para isso, os autores refletem que não podemos encontrar um processo de formação como acabada. Desta forma, podemos compreender nesse artigo que a formação docente como processo contínuo de desenvolvimento profissional. Os autores relatam ainda que os estudos apontam desafios ao desenvolvimento profissional como: implantar práticas reflexivas, estabelecer uma cultura colaborativa, aperfeiçoar práticas e posturas de trabalho. Com isso, propõem que os futuros estudos direcionem esforços para estreitar a relação entre teoria e prática na formação e atuação docente, considerando que “a formação para a

diferença encontra barreiras não só por conta de preconceitos, mas também pela falta de reflexão das atitudes preconceituosas veladas ou explícitas no âmbito escolar” (p. 474).

Prais e Rosa (2017) investigaram a produção de formação de professores para inclusão de sujeitos alvo da Educação Especial, publicadas no período de 2005 a 2014 na Revista Brasileira de Educação Especial. Foram encontrados estudos sobre formação inicial que analisavam a organização curricular de cursos de nível superior, assim como pontuam algumas reflexões e seus desafios. Estudos sobre formação de professores como prática colaborativa para inclusão também foram privilegiados. Os autores destacam a necessidade de compreender a prática pedagógica que visa à inclusão tem sido vista como processo colaborativo entre diferentes profissionais. Outros temas que se fizeram presentes consistiram na apreciação de programas de formação continuada, das produções científicas sobre formação de professores e na necessidade de formação pedagógica específica no campo da Educação Especial. Podemos perceber que a despeito do alerta realizado por Jesus e colaboradores (2011), as revisões de literatura posteriores parecem não aprofundar nas proposições expostas pelos autores de modo a permitir que o conhecimento seja construído, dialogicamente, com outras áreas da educação.

Ao abordar o tema formação de professores e inclusão Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) expõem quatro aspectos centrais para que estejam presente na formação profissional docente: adotar “atitudes de investigação” na formação docente; propiciar uma constante reflexão sobre a prática; relacionar teoria e prática; possibilitar vivências com prática. Esta discussão corrobora com as discussões de Santos (2009), que a inclusão em educação deve estar pautada, simultaneamente, na criação de culturas, no desenvolvimento de políticas e na orquestração das práticas de inclusão.

Ao discutir a formação docente, Novais (2010) pondera que os participantes do seu estudo indicavam a falta de teorias, práticas e atitudes que possibilitassem organizar e desenvolver uma prática para todos; sendo eles profissionais envolvidos em uma representação de professor como aquele de detêm o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação docente para uma escola seja qualificada como inclusiva deve estar apoiada no trabalho coletivo, na autonomia intelectual e em uma rede de conhecimento, perante comunidade de aprendizagem.

Tendo estes dados, aprofundamos e atualizamos a revisão de literatura com as publicações realizadas nos anos de 2015, 2016 e 2017, na Revista Brasileira de Educação Especial, localizando sete (07) estudos (BORGES, 2017; FIGUEIREDO, 2015; MATOS;

MENDES, 2015; SANTOS; MARTINS, 2015; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; TENOR; DELIBERATO, 2015; TOGASHI; WALTER, 2016)²⁴.

Borges e Tartuci (2017) utilizaram a pesquisa colaborativa para compreender as concepções de Tecnologias Assistivas (TA) de professores especialistas que atuam no AEE e discutir as problematizações geradas pelo conceito. Nos resultados as autoras apontaram o procedimento do próprio estudo se configurou como formação inicial no assunto para as professoras. Isso porque os profissionais não apresentam formação suficiente para área da TA.

Em sua revisão da literatura, Figueiredo (2015) apontou que os estudos indicam que as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de pessoas cegas estão ligadas a formação docente, pois não há ênfase aos procedimentos e materiais para o trabalho com este público.

Ao analisarem as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar, Matos & Mendes (2015) demonstram que os professores reconhecem que suas dificuldades são provenientes das limitações de formação inicial, ao mesmo tempo em que admitem que os cursos oferecidos pelo poder público, como formação continuada, são insuficientes e inadequados as reais necessidades de seu trabalho docente. Além disso, foi evidenciado que os professores têm desejo de ampliar seu conhecimento sobre o aluno alvo da educação especial e dos processos envolvidos na aprendizagem, no desenvolvimento e no ensino qualificado para esses alunos; assim como em aprimorar suas habilidades interpessoais. Outro ponto relevante consiste que o psicólogo escolar assuma um papel de colaboração com a prática docente, favorecendo com o aperfeiçoamento profissional docente. As autoras concluem afirmando a necessidade em investir na qualificação dos educadores de modo que se melhore a atuação docente enquanto mediador no processo de desenvolvimento do público alvo da Educação Especial.

Ao investigar a questão da formação docente em educação inclusiva junto a professores da rede pública, Tavares, Santos e Freitas (2016) encontraram dados referentes à importância da formação, angústias por uma formação generalista e busca por conhecimentos e práticas como suporte a atuação docente. Apontam ainda a necessidade de rever os currículos e práticas de formação inicial de modo a possibilidades aprendizagens docentes mais significativas aos futuros professores.

Santos e Martins (2015) ao investigarem práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual (DI) matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental,

²⁴ A revisão utilizou os descritores “formação” e “capacitação”, tendo sido realizado em janeiro de 2017 (versão para qualificação) e atualizado em agosto de 2018 (versão para tese).

apresentaram conclusões acerca de déficits na formação docente. Expuseram haver lacunas na formação quanto ao trabalho com as diferenças na sala de aula, sendo necessário investimentos na formação dos professores e da comunidade escolar, em uma perspectiva inclusiva. Assim, argumentam que a formação inicial não é suficiente para dar conta das demandas de educação para diversidade, sendo necessário seguir com formações contínuas que permeiem na prática docente.

Tenor e Deliberato (2015) sistematizaram “ações para capacitação do professor do aluno surdo” (p. 411), por meio de aprofundamento de conhecimento e práticas referentes às habilidades comunicativas dos sujeitos surdos. Assim, os profissionais tiveram acesso a estratégias para o ensino e recursos e a conhecimento sobre as habilidades de compreensão e expressão dos estudantes que consideram relevantes para sua atuação profissional.

Togashi e Walter (2016) apresentam dois estudos, em que primeiro, visaram averiguar os efeitos de um programa de capacitação profissional baseado no uso do sistema PECS-Adaptado²⁵ (WALTER, 2000) e, em seguida, propuseram o programa a outros sujeitos. Desta forma, no primeiro momento verificaram que a professora continuou a utilizar o sistema PECS-Adaptado com o aluno e este manteve o bom desempenho observado no estudo anterior, inclusive expandindo seu repertório de comunicação. No segundo momento, foi possível notar que capacitação profissional baseado no uso do sistema PECS-Adaptado proporcionou o aumento nas interações comunicativas entre o estudante com autismo e estagiária, além de expandir o uso PECS-Adaptado para sala de aula. Com isso, as autoras apresentam a importância da comunicação e no processo de inclusão escolar, bem como uso de sistema de comunicação alternativa e ampliada.

Podemos notar que as publicações em 2015 a 2017 no principal periódico de Educação Especial²⁶ brasileiro não dialogam profundamente com a área de Formação de Professores, bem como alertado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) ao solicitar que o campo da Educação Especial amplie as discussões com as demais áreas da Educação. Assim, três estudos abordaram a formação docente (FIGUEIREDO, 2015; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; SANTOS; MARTINS, 2015) pela ótica da ausência, ponderando fatores

²⁵ Conforme Walter (2017), “o PECS-Adaptado é um programa apresentado em cinco fases de comunicação, em que o interlocutor interage por meio do intercâmbio de cartões de comunicação, dispostos próximos do aluno, que deverá pegá-los e entregá-los na mão do interlocutor ativo, que deverá estar atento às aproximações e intenção comunicativa por parte dos alunos com TEA. O avanço das fases ocorre mediante a retirada de auxílios, tornando o usuário do programa mais independente e competente na sua intenção comunicativa” (p. 138).

²⁶ Conforme Manzini (2001), a Revista Brasileira de Educação Especial tem abordados uma variedade de temas da Educação Especial, sendo um importante periódico para área por sua ampla divulgação e credibilidade científica.

importantes para formação docente para inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016) e para o trabalho com sujeito cego (FIGUEIREDO, 2015) que são falhas na formação inicial. Discurso que nos possibilita entender que a formação inicial pode não dar conta da complexidade da atuação docente para a diversidade. Além de vislumbrar uma formação dicotômica entre inicial e continuada, as concebendo como conjunto de saberes e práticas, de ordem subjetiva, que possibilitam a ressignificação do cotidiano escolar (SANTOS; MARTINS, 2015).

Já no estudo de Togashi e Walter (2016), em um primeiro momento, as autoras propõem retornar a um estudo anterior que possibilitou verificar que os recursos e estratégias oferecidos continuam sendo utilizados pela professora. Contudo, não há indícios sobre os percursos de desenvolvimento profissional da professora, de modo a entender como os conhecimentos foram apropriados e ressignificados na prática docente.

No segundo estudo de Togashi e Walter (2016) e na investigação de Tenor e Deliberato (2015), há proposições unidirecionais de intervenção que podem ser consideradas pelas pesquisadoras como relevantes ao desenvolvimento profissional docente. Considerações essas que não são aprofundadas e apresentadas nos estudos, sem nos permitir compreender as relações de aprendizagem docente e as relações de suporte e apoio profissional em prol de estabelecimento de redes de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a abordagem adotada pelas pesquisadoras de capacitação transmite uma compreensão que as profissionais têm pleno desconhecimento sobre as habilidades comunicativas para educandos surdos (TENOR; DELIBERATO, 2015) e com autismo (TOGASHI; WALTER, 2016) e que depois de uma formação estarão integralmente capacitadas para atuação docente com os recursos e estratégias propostas. Situação que diverge da concepção de desenvolvimento profissional, em que por diversos motivos os professores podem avançar ou retroceder em seu desenvolvimento profissional, necessitando trilhar novos caminhos.

Apesar de um diálogo não profícuo, podemos notar indícios sobre modelos e concepções de formação que fogem da dicotomia existente entre formação inicial e continuada (BORGES; TARTUCI, 2017; MATOS; MENDES, 2015). Borges & Tartuci (2017) consideraram o processo de pesquisa colaborativa como meio de formação inicial sobre TA para professores especialistas de AEE; processo esse que contou com entrevista, ciclo de estudos e ação de autorreflexão sobre seus próprios discursos. Já Matos & Mendes (2015) ao expressarem sobre formação docente apresentam três ideias relevantes: a que os modelos de formação inicial e continuada não trazem segurança para o trabalho no cotidiano escolar; a necessidades dos próprios professores em maiores conhecimentos dos alunos, nos

processos pedagógicos e no aprimoramento das habilidades interpessoais; e por último a consultoria colaborativa como promotora de aperfeiçoamento profissional. Os trabalhos mencionados (BORGES; TARTUCI, 2017; MATOS; MENDES, 2015), apesar de não citar, se aproximam de uma concepção de desenvolvimento profissional utilizando métodos de formação para além dos modelos cursos.

No próximo capítulo trataremos sobre percursos de formação continuada e de trabalho colaborativo, construindo reflexões na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

3 PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Como vimos, o desenvolvimento profissional consiste em uma perspectiva sistêmica em que concebe o professor em seus contextos de desenvolvimento profissional. Assim, os diferentes contextos (o ciclo de carreira, o ambiente organizacional e pessoal) estão entremeados na trajetória profissional. Ao entender por uma visão sistêmica devemos perceber os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento profissional e como interagem em seus contextos de desenvolvimento.

Podemos considerar que os percursos de formação docente consistem em um dos eixos transversais que integra os contextos de desenvolvimento profissional. As discussões acerca da formação foram constituídas historicamente sobre as vertentes da formação inicial e continuada, assuntos esses brevemente abordados no capítulo anterior. Aqui avançaremos na discussão dando destaque aos modelos de formação continuada, sobre a ótica do desenvolvimento profissional. Ao ampliarmos a concepção de formação para além dos modelos bipartidários, iremos inseri-los no contexto de desenvolvimento estando presente de variados modos de aprimorar a prática docente.

Sobre essa questão Garcia (1999) explica que cabe pensarmos em modelos de desenvolvimento profissional de professores, compreendendo-os como um desenho de estratégias que facilitem a aprendizagem. Ao pensarmos em modelos de desenvolvimento profissional o autor (GARCIA, 1999) pondera que podemos refletir a partir de dois conjuntos de atividades: aquelas que são planejadas por especialista e tem por intuito que os professores adquiram conhecimentos e competências na execução de suas atividades planejadas; e as que requerem maior envolvimento docente no planejamento e desenvolvimento do processo de formação, que exceda o domínio dos conhecimentos e competências. Estamos aqui tratando de formação contínua, porém com outra lógica que extrapola a concepção de formação diacrônica, em que devemos encarar os fatores pessoais, organizacionais, sociais, de profissionalização e de socialização profissional.

Day (2001) argumenta que

(...) o conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional (...) não exclui a formação contínua de professores (...), mas situa-a num contexto de aprendizado mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento

dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições. (p.203)

Oldroyde Hall (1991 apud GARCIA, 1999) categorizam as atividades de formação contínua, em dois eixos: a formação e treino profissional e o apoio profissional. Por formação e treino profissional podemos entender que são as atividades realizadas por especialistas com objetivo de desenvolver competências da atividade docente por demonstração e simulação, ou mesmo através de apoio e assessoria pelos especialistas. Sobre os modelos de tipo formação e treino profissional, Day (2001) denuncia que apesar dos professores terem “mais oportunidades em termos de formação contínua, têm também: menos oportunidade para uma aprendizagem ampla; menos escolha em relação àquilo que aprendem; menos apoio para estudos, a não ser que pertençam a um grupo-alvo” (p. 207).

Já o apoio profissional tem por enfoque a aprendizagem individual e com seus pares como estratégia formativa, em que o foco consiste no trabalho baseado na reflexão e ação colaborativa entre professores por meios de varias modalidades (pesquisa ação, tutoria, avaliação pelos pares, entre outros). O organograma abaixo apresentado por Garcia (1999) nos favorece a compreensão dos tipos de desenvolvimento profissional mencionados.

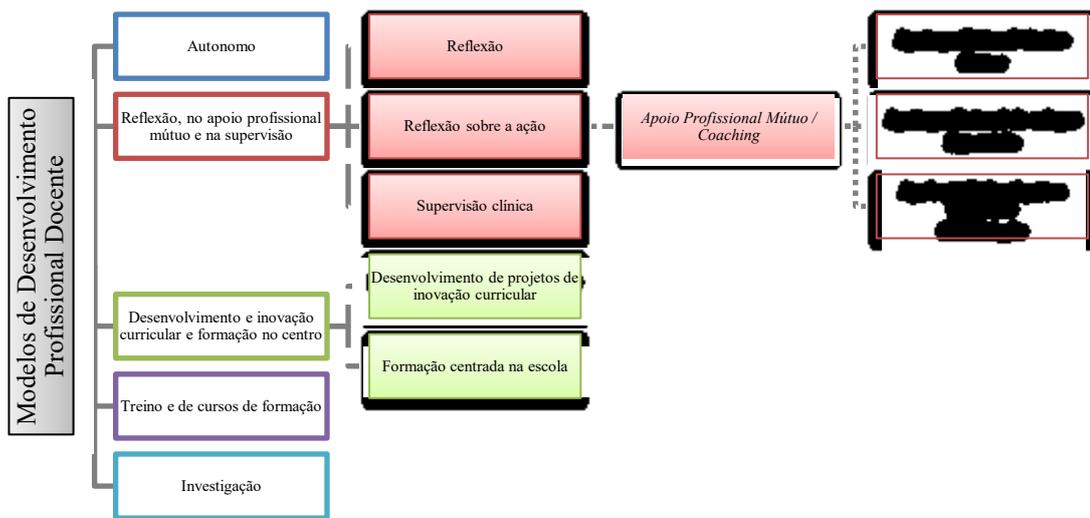
Figura 02 - Modelo de trabalho para planejar atividades de desenvolvimento profissional



Fonte: Oldroyd e Hall (1991 apud GARCIA, 1999).

Sparks e Loucks Horsley (1990 apud GARCÍA, 1999) apresentam outras perspectivas de desenvolvimento profissional que engloba cinco tipos, conforme podemos verificar na imagem abaixo. Silva (2011) argumenta que apesar dos modelos serem individualizados, eles podem se complementar, caso os contextos de desenvolvimento profissional possibilitem.

Figura 03 - Modelos de Desenvolvimento Profissional descrito por Spark & Loucks-Horsley (1990)



Fonte: Elaborado pelo autor.

No modelo de desenvolvimento profissional autônomo os professores definem seus processos de aprendizagem e formação e optam por sozinhos as habilidades e competência que jugam necessários a sua prática docente. Já o modelo realizado por treinos e de cursos de formação é o mais conhecido e tem por intuito aprimorar os conhecimentos dos professores através de treinamento para que adquiram competências por meio de cursos ministrados por especialistas.

O modelo baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão envolve três dimensões: a reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional; a reflexão sobre a ação: o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional; e a supervisão clínica como estratégia reflexiva. A reflexão como estratégia de desenvolvimento profissional visa desenvolver no docente, competências que permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a prática docente. A reflexão sobre a ação promove um processo de análise sobre a prática docente realizada e inclui a observação (direta ou indireta) por um colega de profissão, por meio do apoio profissional mútuo. Já a supervisão clínica se constitui como uma estratégia

para o aperfeiçoamento do professor utilizando ciclos de planejamento, observação e análise de forma que favoreça a modificação da prática docente.

O desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e formação no centro incluem atividades com a maior quantidade do corpo docente da instituição para realizar um projeto que vise à melhoria na qualidade educacional e a ampliação no processo de colaboração entre eles. Integra duas modalidades: o desenvolvimento de projetos de inovação curricular; e o desenvolvimento profissional docente centrado nas escolas. Em relação à primeira, Garcia (1999) explica que quando os professores se envolvem na implementação de inovações curriculares ocorrem mudanças significativas, visto que o processo de implementação proporciona ricos momentos de aprendizagem coletiva. Já na segunda concebe que é na escola que surgem os problemas de ensino, sendo lá o local adequado a resolvê-los. Para que haja sucesso há necessidade de se atentar à liderança, clima organizacional, os professores em si e a natureza do desenvolvimento profissional (evolutivo, reflexivo, contínuo e participado). Por último, o modelo através da investigação requer postura ativa do professor, em que ele é visto como sujeito capaz de identificar e diagnosticar problemas da sua prática docente, bem como refletir e intervir com estratégias adequadas. Este modelo está vinculado à concepção de professor pesquisador e aos pressupostos da pesquisa ação.

Nunes e Nunes (2014) colaboram com as proposições de Garcia (1999) ao definirem quatro modelos de desenvolvimento profissional docente: transmissivo, autônomo, implicativo e de trabalho em equipe. O modelo transmissivo consiste no modelo descrito por Garcia (1999) como aquele que é realizado por treinos e de cursos de formação. Nunes e Nunes (2014) complementam que as estratégias de formação concebem um professor passivo, e tendem a reforçar a dicotomia entre teoria e prática. Já o modelo autônomo, o professor dirige seus próprios percursos de formação, considerando que os adultos apresentam maior aprendizado quando buscam por atividades de desenvolvimento docente. As ações de formação incluem congressos, seminários e encontro que permitem a reunião de grupo de professores em um curto período com objetivo de se atualizar com informações especializadas e com trocas de experiências. No modelo implicativo os autores argumentam que os professores assumem uma postura de reflexão coletiva, em que realizam a reflexão pessoal em interação com outros profissionais. Situação que cria um ambiente dialógico que acarretam mudanças significativas na prática docente. Explicam, ainda, que este modelo é denominado por Garcia (1999) de “baseado na reflexão” em que os professores podem utilizar de estratégias de: descrição para refletir e trocar experiências com colegas de profissão com estudos narrativos,

biográficos e/ou de caso; utilizar a linguagem oral para analisar seu contexto por meio de análise de construtos pessoais e do pensamento através de metáforas; e as que são voltas para a reflexão, da pesquisa sobre a prática e do apoio entre professores, através de formações intermediadas por processos de pesquisa e pelo apoio profissional mútuo. Por fim, o modelo de trabalho em equipe pressupõe a resolução conjunta de problemas com a participação coletiva dos professores no planejamento e execução dos próprios processos de formação. Se adequado a formação centrada na escola em que as estratégias adotadas são compatíveis com as do modelo implicativo.

Nessa descrição dos diferentes modelos de formação podemos ver indícios sobre a questão da aprendizagem em parceria. Ao tratar desse assunto, Day (2001) esclarece que o modelo por parceria ocorre entre diferentes instituições, como nos processo de parceria escola-universidade. Apesar disso, o autor revela a existência de parcerias realizada entre os profissionais da mesma instituição, em que podemos entender como um micro processo de parceria. Processos esses que se adequam às estratégias de colaboração no cotidiano escolar. Então, cabe entendermos que para estabelecermos uma parceria requer que cada um dos parceiros tenha algo a oferecer à iniciativa conjunta, que são coisas diferentes; porém que se complementam na dinâmica realizada (DAY, 2001). Ainda esclarece que os movimentos de parceria podem ser de tipo instrumental que são procedimentos impostos e formais com período de duração e com limitações para a ação, ou mesmo de tipo desenvolvimentista que são ações evolutivas com capacidades de resposta em que tema e processo são controlados pelos próprios participantes. Essas parcerias que ao serem amplificadas podem ser compreendidas como redes de trabalho colaborativo.

Colaborando com essas proposições, Imbernón (2009) argumenta que os professores devem transcender da cultura do individualismo para colaboração, devido aos benefícios que os processos colaborativos proporcionam à cultura escolar. Explica, ainda, que as dificuldades existentes na execução de táticas colaborativas são entraves no movimento de mudança da cultura profissional baseada no individualismo docente. Apesar da complexidade de transformação, há um movimento que consiste na adoção de redes de aprendizagem, descrito por Day (2001), e de comunidade de práticas, definidas por Wenger (2001), como mecanismos de formação continuada que supera a perspectiva individualista.

Ao tratar das redes de aprendizagem, Day (2001) apresenta a necessidade de estabelecer uma profunda parceria com outras instituições sociais que favoreçam a melhoria na qualidade de ensino das instituições. O autor define tais instituições ao citar uma publicação da União Europeia que menciona a família e o mundo dos negócios como instituições elegíveis a este processo de parceria. E ainda argumenta

a necessidade das universidades fazerem parte deste rol de parcerias, bem como a parceria baseada em investigação com outras unidades de educação, ao citar os estudos de Huberman (1995). Day (2001) explica, ainda, que as parcerias entre instituições sempre existiram; portanto, o que os torna a experiência de redes de aprendizagem potencialmente rica é a possibilidade de todos os membros se constituírem com atores e autores. Com isso, se reconhecem como responsáveis na condução dos procedimentos adotados.

Day (2001) alerta que para se criar uma rede é necessário transcender o movimento de parceria para um processo de colaboração. E explica que se deve contar com um quantitativo de instituições com apoio investigativo das universidades ou de outras organizações que estejam interessados em gerenciar os esforços coletivos de aperfeiçoamento, sendo realizado em um extenso período de tempo de trabalho em conjunto (DAY, 2001). Apesar de frutífero, podem ocorrer situações no gerenciamento de redes, como: falta de flexibilidade, com procedimentos rígidos; grande quantidade de energia e tempo desempenhados na execução da proposta; assim como não ser capaz de funcionar muito tempo sem um líder.

Day (2001, p. 282) ressalta as comunidades de práticas como uma rede de aprendizagem, explicando que:

A colaboração entre as escolas e as unidades da Austrália levou ao desenvolvimento de *comunidade de práticas* onde a aprendizagem não assenta na aquisição da estrutura, mas no aumento do acesso, por parte dos aprendentes, a papéis participativos numa *performance* especializada.

Comunidades de práticas são formadas por sujeitos que voluntariamente compartilham interesse, interagem regularmente, procuram sustentar a comunidade e compartilham informações, conhecimentos e aprendizados (FERNANDES et al, 2016). Portanto, são grupos que se juntam com interesse em aprender e aplicar essa aprendizagem. Tem como característica serem pessoas que se reúnem informalmente e assumem responsabilidade sobre seus processos de desenvolvimento ao aprender, construir e gerir o conhecimento (SILVA, 2008). Wenger (2001) definiu que uma comunidade de prática deve haver compromisso mútuo entre seus membros que desenvolvem um repertório compartilhado e negociam constantemente seus objetivos. Descreve, assim, uma comunidade de prática é entremeada por três dimensões que são relacionadas pela prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado, em que:

O objectivo de participar desse “novo local” é uma necessidade autêntica de aprender com outros membros em um ambiente de aprendizagem forte, que tem como base a troca de informações – de modo síncrono ou assíncrono. Os encontros podem ser regulares ou não, em locais fixos com “agenda” prévio ou não, virtuais ou reais. (SILVA, 2008, p. 8)

Cordeiro e colaboradoras (2011) explicam que essa noção está relacionada à teoria social da aprendizagem que se pauta em uma participação ativa na prática de comunidades sociais e na construção de identidades a elas relacionadas. A participação consiste em um movimento de intervenção social que permite no participante o reconhecimento mútuo e desenvolve uma identidade de participação. Nunes e colaboradores (2017, p. 270) esclarecem que

Em uma comunidade de prática, há participantes plenos e periféricos. Os primeiros são aqueles com maior experiência, que dominam os procedimentos desenvolvidos pela comunidade. Os periféricos são os novos integrantes acolhidos pela comunidade para iniciar seu engajamento e participação e, desse modo, terem acesso aos saberes produzidos pelo grupo.

Souza-Silva e Davel (2007) entendem que as comunidades de práticas reúnem dimensões que geram um repertório coletivo de experiências proporcionam um processo de colaboração reflexiva. Colaboração que possibilita um constante questionar de procedimentos ocasionando a construção de práticas renovadas. Devido os efeitos promissores das comunidades de prática, Santos e Arroio (2015) concluem ser importante a adoção em processo de formação inicial e continuada em que irá auxiliar professores a desenvolver relacionamentos, projetos e repertórios que permitam a melhoria da prática docente, bem como ter maiores conhecimento dos entrelaces da profissão.

Diante das perspectivas de formação e aprendizagem docente, teremos como base os pressupostos do apoio profissional mútuo, o considerando como um importante fator de desenvolvimento profissional. O consideramos como um ponto fundamental para pensarmos o trabalho colaborativo entre professores, entendendo suas implicações em estabelecer processos de parceria e, conseqüentemente, ações colaborativas.

3.1 Apoio profissional mútuo: um fator de desenvolvimento profissional

O apoio profissional mútuo se trata de um processo de observação e supervisão entre colegas de trabalho em um ambiente de contínua reflexão. Tais ações têm sido descritas como pertencentes à prática de *coaching*. Porém, ao analisar o conceito de *coaching* iremos notar que o mesmo se refere a “um processo definido por uma relação contínua e de parceria que visa apoiar o cliente na busca de resultados benéficos para sua vida pessoal e profissional” (OLIVEIRA et al, 2018, p. 40). Portanto, podemos observar nesse conceito tanto a premissa de parceria no processo com foco em atingir aos objetivos traçados (SILVA, 2010), como a relação de prestação de serviços junto ao cliente. Ao pensarmos desenvolvimento profissional

docente, esta lógica de clientela não comporta a dinâmica do cotidiano educacional. Compreendemos, com isso, que a concepção de apoio profissional mútuo possibilita um movimento de parceria entre profissionais de uma mesma instituição, fugindo da lógica de clientela vinculado à concepção de *coaching*.

Garcia (1999) expõe que o apoio profissional mútuo consiste no trabalho em grupo por parte dos docentes, de modo que estabeleçam um processo de parceria para aprimorar a prática docente que requer a adoção de estratégias de observação e análise da prática pedagógica associada a movimento de reflexão conjunta e *feedbacks* pelo(s) colega(s) de trabalho. Estratégia essa que deve ocorrer em um ambiente de colaboração e suporte pessoal, como nos recorda Bernardo (2014).

Sobre as formas de apoio profissional, Garcia (1999) também expõe que podem ser de três tipos: técnico, de colegas e para a indagação. O apoio profissional técnico ocorre através de cursos de formação em que o foco é auxiliar o professor a transferir para suas turmas estratégias aprendidas durante as atividades de formação e treino profissional (seminários, cursos, oficinas e palestras). Assim, as atividades de formação têm como foco o ensino de estratégias e supervisão de sua aplicação. Supervisão essa que pode ocorrer por meio de atividades experimentais no próprio curso ou mesmo a aplicação das estratégias aprendidas com registros em vídeo para que, posteriormente, seja realizada uma análise conjunta. No apoio profissional de colegas, os professores cooperam entre si, dando assistência a questões cotidianas. Assim, surgem situações de: ajuda aos novos professores, ampliação nos diálogos profissionais, reflexões e *feedbacks* através de observações e instruções procedimentais para atuação docente. Por fim, o apoio profissional para a indagação exige que a unidade de educação tenha uma cultura de colaboração, em que os profissionais encontrem qualidade e experiências que propiciem a cooperação, o estabelecimento de metas e a tomada de decisões conjunta.

Nunes e Nunes (2014) esclarece que podemos encarar o apoio profissional mútuo no modelo implicativo de desenvolvimento profissional docente. Contudo, elucidam que as ações do tipo de apoio profissional técnico estão relacionadas ao modelo transmissivo, enquanto aquelas realizadas por colegas e para a indagação transcendem as limitações do treino de professores. Cabe pontuar que na prática estes tipos de apoio podem dialogar ou ocorrer simultaneamente. Além disso, cabe entender que quaisquer dos tipos de apoio profissional mencionados por Garcia (1999) pode ser mediado por especialistas, entre professores regentes, através do modelo de gestão da instituição (que inclui a integração da mediação por

especialista e por professores regentes) ou por meio de parceria interinstitucional (com outras unidades de educação básica ou de ensino superior).

Essas abordagens de apoio profissional mútuo expõem uma concepção que abrange diferentes aprendizagens entre professores que estão em estágios variados de desenvolvimento profissional. Situação que proporciona aprendizados e produções conjuntas em prol de novas práticas educacionais (SMITH; LYTLE, 1999). Sobre os professores estarem em diferentes estágios de desenvolvimento profissional, Gama (2007) destaca que ao trabalharmos com o apoio profissional mútuo devemos considerar estas diferentes fases. Exemplifica que um professor na fase de estabilização tende a requerer maior apoio mútuo, pois nessa fase eles são mais vulneráveis, precisando de apoio para manter equilíbrio pessoal e profissional. Contudo, cabe refletirmos que os professores podem apresentar receio em admitir a necessidade de apoio, devido à cultura de individualismo existente na profissão docente.

Assim, é possibilitada uma zona de desenvolvimento entre as ações que o professor realiza autonomamente e o que realiza em colaboração com seus parceiros profissionais. As ações que realiza em colaboração consistem naquelas que são possíveis de serem executadas, conforme a prática docente for aprimorada. Temos, com isso, as práticas já realizadas pelo professor no seu cotidiano; e àquelas práticas que podem ocorrer depois de maior experiência com a situação em interação com seu contexto social. Partindo dessas concepções podemos entender com Engeström (1987, p. 174), citado por Mateus e Kadri (2012, p.115), como uma zona de desenvolvimento proximal a compreendendo como “a distância entre ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas com solução para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias”.

Desta forma, podemos entender que o apoio profissional encontra-se na posição de mediação para o desenvolvimento profissional, considerando como um processo de construção de práticas entre profissionais em diferentes fases e ciclos de desenvolvimento. Silva (2013) explica parcialmente esse contexto ao dizer que:

Essa relação dialética, Konder (2008) ilustra com a reflexão de que depois de um homem se banhar duas vezes em um rio, tanto o homem quanto o rio terão sofrido mudanças, porém eles continuam sendo os mesmos e não outros quaisquer. Assim, as transformações ocorridas no processo alteram as percepções do sujeito sobre o mundo e vice versa. Quando sujeito se desenvolve seu ambiente e suas relações com esse meio também se modificam. É nesse ambiente mutável, dinâmico e processual que o desenvolvimento humano ocorre. (SILVA, 2013, p. 54)

Contudo, esta mediação não é unívoca, em que somente um dos profissionais aprende e se desenvolve a partir da mediação do outro. Devemos entender que ambos os lados são

mediadores de desenvolvimento, pois há uma troca de experiências, um processo de construção conjunta. Situação que se adequa a concepção de apoio profissional mútuo em que ao mesmo tempo em que atua em prol do outro, o próprio agente é modificado por sua ação e pela ação do outro. Porém, o processo de mediação existente em que o sujeito sofre múltiplas inferências de seu contexto adequa-se as proposições dialógicas.

Neste contexto, há de compreender a construção de conhecimentos e habilidades sociais em um processo de interação que está implicado no encontro e confronto de ideias, por meio de um movimento de diversas vozes e posições enunciativas de vários educadores (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012). Ao mesmo tempo em que os saberes e práticas docentes são individuais, também são coletivas. Eles são habitados e entrecruzados pelo outro, ecoando no sujeito a relação que ele trava com seu outro (TARDIF, 2012). É no cotidiano escolar que os saberes e práticas dos profissionais são construídos com a presença do outro, alterando constantemente o sua perspectiva para o contexto em que está inserido. Este processo é marcado por um entrecruzamento de vozes oriundas de sua relação com outros sujeitos no diferentes contextos, funções e atribuições que ocupa. Situação que possibilita uma construção coletiva de suas práticas e saberes (SOUZA, 2015, p.84-5).

Portanto, a condição para o desenvolvimento profissional docente depende se sua interação nos variados contextos que são sistematizados no contexto profissional. Nesta perspectiva, a interação social é condição primordial para a aprendizagem, em que a construção do conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica na mediação entre sujeitos (BERNARDO, 2014). Temos, com isso, uma relação de mediação em que as múltiplas vozes que constituem o sujeito dialogam com o as vozes que constituem o outro, os reconstituindo simultaneamente.

3.2 A colaboração na formação continuada de professores: ressignificando modelos de formação

A partir dos pressupostos presentes no apoio profissional mútuo, vamos avançar refletindo sobre processo de colaboração na formação continuada de professores. Compreendemos que esse processo está imbricado com movimentos de parceria e cooperação como elementos que antecedem a colaboração. Silva (2017) argumenta que “o conceito de colaboração é a ação e/o efeito de colaborar. A colaboração, por conseguinte, é uma ajuda que se presta para que alguém possa fazer algo que, de outra maneira, não seria possível realizar ou então fazê-lo com muita dificuldade” (p. 2). Apesar de usarmos o termo colaboração de

modo recorrente, seu significado não é unívoco (FORTE, 2009) e tem se demonstrado polissêmico (PINTO; LEITE, 2014). Forte (2009) argumenta que estudos tem apresentado necessidade de adjetivar a concepção de modo a complementá-la e/ou qualifica-la. Já Pinto e Leite (2014), a partir da experiência em Portugal, argumentam que o conceito de colaboração é atravessado por vários discursos: pelo senso comum que a idealiza como algo sempre positivo; pelo político que a expressa como uma exigência burocrática que se alterna conforme as diretrizes do governo; e pelo que ocorre na realidade, em que é ressignificada pelos professores no cotidiano escolar.

A colaboração tem sido relacionada a melhoria da qualidade da prática docente com efeitos positivos no aprimoramento do cotidiano escolar no que tange o desenvolvimento e aprendizagem de sua comunidade (FORTE, 2009). Com isso, tem sido adotada como estratégia de intervenção social no âmbito educacional, sendo utilizada por professores, unidades educacionais, universidades e outras instituições sociais que tenham por interesse alterar a qualidade educacional (ONGs, empresas, etc). Hargreaves (2001) argumenta que:

O princípio da colaboração emergiu repetidamente como uma resposta produtiva a um mundo em que os problemas são imprevisíveis, as soluções não são claras e as exigências e expectativas estão se intensificando. (...) Aqui [na educação] e em outros campos, tem sido proposto como uma solução para muitos desafios e dificuldades que os educadores estão tendo que enfrentar (HARGREAVES, 2001, p.245, tradução do autor).

O processo colaborativo é mais complexo que a cooperação. Na colaboração os sujeitos realizam sua parte em prol de empreendimento comum, em que os resultados trarão benefícios a todos os envolvidos, portanto decidem conjuntamente e partilham as responsabilidades (LIMA, 2002). Além disso, envolve uma constante de negociação com um processo de comunicação que visa o aperfeiçoamento do diálogo de modo a garantir um movimento de aprendizagem mútua, situação que requer tempo e confiança (DAY, 2001). Já na cooperação os resultados podem não gerar benefícios mútuos, em que os participantes acordam em trabalhar juntos, porém podem ter objetivos e programas de ação próprios, além de ter maior autonomia em escolher os rumos do processo sem necessidade de decisões coletivas (LIMA, 2002). Além do que, não se questiona os papéis e as relações de poder, havendo uma aprendizagem diminuída devido a centralidade do conhecimento sobre um especialista (DAY, 2001; SACHS, 1997).

Silva (2017) expressa que colaborar e cooperar tem o mesmo prefixo, que indica uma ação conjunta, porém ambos os verbos têm significados etimológicos distintos. O autor nos esclarece que

‘colaborar’ vem do latim *laborare*, que significa trabalhar em conjunto, enquanto ‘cooperar’ vem do latim *operare* que significa atuar conjuntamente com outros com o mesmo fim. Enquanto no ‘operar’ se trata de uma operação simples definida com plano prévio, no ‘laborar’ trata-se do desenvolvimento de uma atividade para determinados fins implicando o pensamento, a preparação, o “(...) refletir, formar, empenhar-se (...), a colaboração requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações (...)” (Boavida, A. M. & Ponte, J. P. 2002, p. 46). (SILVA, 2017, p. 2).

Wagner (1997) ao tratar sobre a cooperação, explica que ela pode ocorrer de três formas diferentes que refletem distintos papéis dos pesquisadores e dos profissionais da educação; são elas: acordos para obtenção de dados; parcerias clínicas; e acordos de coaprendizagem. Nos acordos para obtenção de dados há uma clara cisão, em que somente um lado da parceria detém o conhecimento dos mecanismos que irão gerar o processo. Nas parcerias clínicas os sujeitos trabalham em conjunto, em que estabelecem seus papéis com base na negociação; porém há um agente orientador. Por ultimo, os acordos de coaprendizagem, todos os envolvidos são agentes do processo. Forte (2009) explica que apesar dos três tipos de cooperação serem úteis em contextos variados, somente as parcerias clínicas e os acordos de coaprendizagem oferecem maiores chances de mudança por reconhecerem a participação do profissional desde o desenho do processo. Nos acordos para obtenção de dados os sujeitos são limitados a servirem de fonte de dados.

John-Steiner (2000) argumenta que no princípio da colaboração os sujeitos mesclam variadas origens e formas em novos estilos, transformando seus campos. Situação que evidencia a perspectiva histórico-cultural ao enfatizar o potencial em estender a identidade do sujeito por meio da parceria, que entrelaçam os processos sociais e individuais (JOHN-STEINER, 2000). Portanto, a pesquisadora considera que o ser humano se constitui na relação com outro, através de processos colaborativos. Só existimos porque convivemos com o outro, perante um movimento continuo de colaboração em parcerias produtivas e criativas. Desta forma, a colaboração assume um sentido ontológico, sendo por meio dele que podemos transcender os limites biológicos. É no contexto de colaboração que é proporcionado uma zona de desenvolvimento proximal mútua, em que os participantes podem ampliar seu repertório de expressão cognitiva e emocional (JOHN-STEINER, 2000).

Com isso, podemos entender que a colaboração demanda um movimento intenso de partilha e interação entre os participantes, extrapolando as barreiras da cooperação já que a ação conjunta implica no compartilhamento de objetivos e interesses. Além do que, no trabalho colaborativo há vários modos de ser realizado por seus membros. Inclusive, ao pensarmos nos processos de colaboração como modelo de formação docente, podemos diferir naquelas que são relacionadas a pesquisa acadêmica e aquelas vinculadas ao trabalho em

pares dentro da mesma instituição, como apontado na literatura científica (DAY, 2001; GARCIA, 1999; NUNES; NUNES, 2014).

O processo de colaboração na pesquisa acadêmica tem aproximado unidades de educação básica e universidade a partir do movimento de pesquisa. Nele há uma construção coletiva dos dados, pesquisadores e participantes da pesquisa assumem diferentes perspectivas, conforme a metodologia de investigação utilizada. Como característico do trabalho em colaboração, pressupõe mudanças qualitativas no cotidiano escolar de forma a transformar a realidade vivida. Nesta situação ocorre do pesquisador assumir o papel de gerenciador dos dados produzidos. Podemos notar que esses pressupostos se fazem presente no delineamento da pesquisa ação que, conforme Franco (2005), nas últimas décadas tem sido empregado de distintos modos, com propósitos variados, que compõem “um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (p. 485).

Gatti (2008) elucida que se têm adjetivado a pesquisa ação²⁷ como forma de marcar as diferenças no comprometimento do pesquisador com os sujeitos da investigação. Com isso, passa a haver um termo vago que designa quaisquer tentativas de transformar a prática (TRIPP, 2005), assim, se faz necessário investir em uma compreensão sobre as bases epistêmicas diante suas possibilidades de práxis investigativa (FRANCO, 2005). De fato, o que há nas abordagens é imersão do pesquisador, que em diferentes níveis e posturas se propôs a alterar qualitativamente a realidade de um grupo.

Estudos nacionais de formação docente têm utilizado como adjetivações os termos “colaborativa” (HORIKAWA, 2008; IBIAPINA, 2008), “crítica” (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016), “critico-colaborativa” (PIMENTA, 2005) e “crítica de colaboração” (MAGALHÃES, 2012) a fim de aproximar pesquisador, campo e sujeitos em um movimento contínuo de diálogo, diante uma perspectiva caleidoscópica que possibilita a construção de uma variedade de mosaicos. São perspectivas de pesquisa que constroem no campo uma zona de colaboração para que a realidade seja transformada, permitindo mudanças que não seriam possíveis acontecer sem que houvesse o movimento de parceria da universidade com a unidade de educação básica. Diante disso, o método propicia a reconstrução do contexto vivido perante readequações das práticas existentes, em que através de um processo reflexivo os próprios sujeitos de pesquisa indicam os caminhos a serem adotados, proporcionando a construção coletiva do mesmo. Gonçalves e colaboradores (2012) contribuem para este entendimento ao

²⁷ Algumas adjetivações apresentadas por Gatti (2008) são: pesquisa-ação, investigação-ação, pesquisa intervenção, pesquisa participante, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação estratégica, pesquisa-ação educacional, pesquisa-ação crítica, pesquisa-ação emancipatória, pesquisa-ação reflexiva, investigação-ação pedagógica, pesquisa-ação crítico-colaborativa, entre outros.

explicarem que estudos de cunho colaborativo realizam a pesquisa com os professores no contexto educacional e não sobre eles. Essa perspectiva proporciona que a pesquisa favoreça a formação dos mesmos em um movimento de transformação das ações e práticas presentes na instituição.

Outro processo colaborativo como estratégia de formação consiste no trabalho em pares dentro da mesma instituição (DAY, 2001; GARCIA, 1999; NUNES; NUNES, 2014) que podemos entender como uma colaboração entre pares (BLANK; SILVA, 2017; DANIELS; PARILLA, 2004; JOHN-STEINER, 2000; MEYER, VOSGERAN; BORGES, 2018). Na colaboração entre pares os profissionais da educação são estimulados a compartilharem suas práticas de modo que possam ter um retorno com seus companheiros de profissão (GARCIA; PRYJMA, 2013).

Daniels e Parilla (2004) exemplificam o trabalho colaborativo entre pares ao descreverem a atuação do que definiram como Grupo de Apoio. O trabalho consiste na atuação conjunta de professores que trabalham sobre um tema em comum. Este grupo passa a ser principal elemento de suporte para dúvidas e dificuldades encontradas no cotidiano escolar por seus colegas. Outro modelo é fornecido por Liberali e Wolffowitz Sanchez (2008) que relata a experiência com Grupo Gestor. As autoras explicam que esse grupo é constituído por professores formadores e em formação que assumem papéis específicos aos seus conhecimentos e atuam em todo processo de execução das ações a serem desenvolvidas. Assim, no decorrer do processo seus conhecimentos são (re)construídos. Bastos e Santos (2016), ainda, descrevem os grupos de colaboração. Para os autores nessa prática os professores autorregulam suas aprendizagens e práticas pedagógicas através de ações que incluem: diálogo constante acerca da evolução do processo, reflexão das práticas de ensino que geram um movimento de construção e reconstrução dos conhecimentos sobre o ensino, além de partilharem de um mesmo vocabulário para fazer referencia a conceitos. Esta prática mencionada por Bastos e Santos (2016) também é descrita como grupos colaborativos (GAMA; FIORENTINI, 2009; FIGUEIREDO, 2008; IMBERNON, 2010).

Apesar das práticas de colaboração entre pares que foram citadas, Mesquita e colaboradores (2012) nos chamam a atenção para as culturas que permeiam as práticas colaborativas entre professores. Assim, os autores denunciam que a culturas expressas nas relações de trabalho colaborativas entre professores são conflitantes com as unidades de educação que assumem uma postura centralizada quanto as decisões sobre currículo e avaliação. Essas culturas são classificadas por Hargreaves (2001) como: espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e

imprevisíveis. As relações espontâneas nascem dos próprios professores enquanto grupo social e evoluem espontaneamente (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012). Neste tipo, pode haver apoio administrativo ao facilitar possíveis arranjos que possibilite o encontro entre os professores. Portanto, apesar de necessitar de apoio administrativo elas progredem e se sustentam pela própria comunidade docente (HARGREAVES, 2001). Quanto as voluntárias, as relações são reconhecidas pela percepção de valor que o corpo docente tem de suas experiências profissionais, perante um trabalho conjunto prazeroso e produtivo. Nas relações de trabalho orientadas para o desenvolvimento os professores definem as intenções e atividades para o trabalho em conjunto. Quando eles têm que responder a ordem externa, o fazem de forma seletiva, com base na confiança profissional e julgamento discricionário como uma comunidade docente (HARGREAVES, 2001). Nas relações classificadas como difundidas no tempo e no espaço, o autor expõe que nesse tipo há uma dependência de algum organismo que gerencie a cultura de colaboração. Costuma ocorrer por meio de atividades programadas, como em reuniões e encontros de planejamento com situações de “passar palavras e olhares, elogios e agradecimentos, ofertas de troca de classe em tempos difíceis, sugestões sobre novas ideias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, compartilhamento de problemas ou reunião de pais”²⁸ (HARGREAVES, 2001, p. 193, tradução do autor). Este tipo de relação constitui-se na forma como os professores vivenciam o cotidiano educacional, não sendo reguladas de maneira clara ou rigorosa. Por último, nas relações imprevisíveis os docentes agem com discrição e exercem controle sobre as ações que desenvolve, podendo transforma-las em resultados incertos e imprevisíveis (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012).

Além do que tratamos até aqui, ao abordar o processo de colaboração entre pares, cabe, ainda, diferenciarmos relações de consultoria e assessoria como estratégias de intervenção colaborativa que podem ser realizada por profissionais mais experientes ou com maiores conhecimentos sobre o objeto de intervenção. Matos (2006 e 2009), ao tratar sobre as atribuições e competências do Serviço Social, argumenta que os conceitos de assessoria e consultoria são próximos. Explica que a prática de assessoria requer uma ação com intuito de auxiliar tecnicamente outras pessoas ou instituições, já a consultoria se refere a oferecer um parecer sobre um assunto de sua especialidade (MATOS, 2009). O autor esclarece, ainda, que o termo consultoria está ligado a ideia de emitir opinião, portanto tornando a concepção mais

²⁸ Texto original: “This may take the form of such things as passing words and glances, praises and thanks, offers to exchange classes in tough times, suggestions about new ideas, informal discussions about new units of work, sharing of problems or meeting parents together”.

pontual que a de assessoria que expressa o conceito prestar assistência (MATOS, 2009). Portanto, a assessoria requer uma ação dinâmica com acompanhamento constante do processo, enquanto a consultoria uma ação estática e momentânea.

Assim, assessoria e consultoria são vistas como a ação de um profissional com conhecimentos na área, que tem por intuito compreender a realidade local, bem transformá-la. Assessor e consultor não são aqueles que executam diretamente os elementos de intervenção, mas propõem os percursos, técnicas e estratégias aos profissionais ou equipe que está prestando o serviço. Serão os profissionais e/ou equipe da instituição que irão executar as propostas da assessoria ou consultoria, tendo eles autonomia em acolher ou não as proposições (MATOS, 2006). Vasconcelos (1998) diferencia a atuação dos dois serviços ao explicar que as assessorias possibilitam a articulação e preparação de uma equipe para a construção do seu projeto de prática por meio de um especialista que venha assisti-la teórica e tecnicamente (VASCONCELOS, 1998). Enquanto que na consultoria, mesmo que precariamente, é preciso que já tenha ocorrido a elaboração de um projeto de prática, em que a ação do consultor consiste em responder questões pontuais que atrapalham a condução do mesmo (VASCONCELOS, 1998).

3.3 A proposta colaborativa na Educação Especial

Ao pensarmos na educação especial, cabe entendermos que o professor da SR foi instituído como profissional a estabelecer uma rede de colaboração com os demais professores da instituição educacional. Conforme suas atribuições descritas pelo MEC ele é responsável por, entre outras atribuições: elaborar, executar e avaliar o plano de AEE; acompanhar a funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; articular com os professores das classes comuns; orientar os professores do ensino regular sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante (BRASIL, 2010). Com isso, ao pensar o profissional da SR, podemos encarar que eles assumem diferentes processos de colaboração. Em determinados momentos assumem mais a perspectiva de parceria, já que a grande quantidade de atribuições lhe engessa no exercício de um trabalho efetivamente colaborativo.

Outro elemento que cabe vislumbrarmos se refere na existência de outros profissionais especialistas no campo da educação especial que também vem assumindo o papel da colaboração, como é o caso do professor itinerante, que relatamos no primeiro capítulo, ou

dos professores envolvidos no ensino colaborativo (VIANNA; MASCARO; MARETTI; BRAUN, 2015).

O campo da educação especial traz consigo um histórico em adotar modelos de trabalho entre pares como é caso da SR e o ensino com professor itinerante que são oriundos da política de integração escolar (BRASIL, 1994) e vieram sendo ressignificados com as novas orientações para inclusão (BRASIL, 2008 e 2010). Apesar dessa sua trajetória com trabalho em pares, somente na década de 2000 que estudos nacionais no campo da Educação Especial (ZANATTA, 2004; CAPELLINI, 2004) passaram dar maior ênfase para práticas baseadas no apoio profissional mútuo, em que foram denominadas como ensino colaborativo ou coensino (MENDES, 2008) em referência as práticas realizadas em outros países.

Mendes e Viralunga (2014) explicam que ensino colaborativo e coensino são sinônimos. Consiste em um modelo de prestação de serviço de apoio baseado no trabalho colaborativo em que professores, comum e especializado, compartilham responsabilidades no planejamento, execução e avaliação do ensino de um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES, 2008). Para que o coensino aconteça é necessário que atenda algumas características básicas, são elas: “existência de um objetivo comum; equivalência entre os participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidade; compartilhamento de recursos; voluntarismo” (CAPELLINI, 2010, p. 84).

Nessa prática se assume os princípios da colaboração compreendendo que os professores atuem juntos. Isso não significa que um irá assumir a regência da turma com os encaminhamentos pedagógicos e outro somente irá auxiliá-lo com grupos específicos. Ambos profissionais devem atuar de modo uniforme perante a classe comum. Com o envolvimento da prática docente, desde o planejamento, os professores refletem sobre as formas de direcionar a prática pedagógica de modo a atingir o potencial dos estudantes. Assim, sintetizam as dinâmicas de ensino e aprendizagem a ser realizado na turma.

Este movimento possibilita que o professor especializado deixe de ser o *expert* em educação especial no ambiente de ensino (MENDES; VIRALONGA, 2014), já que ambos docentes (especialista e generalista) estão em constante diálogo na construção de práticas que atendam a todos os estudantes da turma. Este diálogo promove uma troca de conhecimentos prévios de cada profissional que reconfigura os saberes docentes dos mesmos. Através dos conhecimentos e saberes reconstruídos a prática docente é planejada levando em conta o perfil dos educandos. Apesar dessa relação profissional mútua, Mendes e Viralunga (2014) expressam a necessidade de definição dos papéis dos professores envolvidos no trabalho

colaborativo. Para isso, as autoras apresentam os contributos de Frech (2002), expressando que os novos papéis podem ser redefinidos da seguinte forma:

Quadro 01 - Papéis dos professores no processo de colaboração

Professores de educação especial (Especialistas)	Professores das áreas educacionais (Generalistas)
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar objetivos individuais do sujeito alvo da Educação Especial; • Prescrever adaptações necessárias aos sujeitos em intervenção de aprendizagem e discutir as orientações com o professor da sala regular; • Avaliar o progresso individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar atividades e aulas; • Incorporar adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações; • Avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos.

Fonte: Adaptado de Mendes & Viralunga (2014, p. 42)

Apesar das indicações sobre os papéis a ser assumido por cada docente, as atribuições dos profissionais no processo de colaboração serão assumidos conforme a prática adotada na dinâmica colaborativa. Conderman (2011) apresenta seis principais modelos de coensino que leva em consideração os papéis assumidos pelos profissionais no trabalho colaborativo, são eles²⁹: um ensina, outro observa; um ensina, outro apoia; estação de ensino; ensino alternativo; ensino paralelo; e ensino em equipe.

No modelo um ensina, outro observa, enquanto um professor fornece as instruções para a turma o outro observa a dinâmica da atividade pedagógica (CONDERMAN; HEDIN, 2013). Essa observação proporciona um conhecimento sobre a dinâmica da turma, sem o qual seria difícil de serem observadas sem um co-professor (CONDERMAN, 2011). Com isso, o professor que observa tem um papel passivo de coletar dados observacionais sobre o comportamento e participação dos estudantes, bem como da própria atuação do outro professor (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009). Mendes e Viralunga (2014) argumentam que este modelo é adotado nas fases iniciais do ensino colaborativo e ocorre devido as incertezas do professor de Educação Especial que tem uma postura de conhecer e se adaptar ao ambiente, sem ainda ter confiança em assumir a função de instrução junto aos educandos.

Na prática de tipo, um ensina, outro apoia, um dos professores fornece instruções para o grupo, enquanto o outro circula pelo ambiente e apoia individualmente ou em pequenos

²⁹ Mendes e Viralunga (2014, p. 42-3) traduziram, com base na obra Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), estes modelos, respectivamente, como: um ensina, outro observa; um professor, um ajudante; estação de ensino; ensino alternativo; ensino paralelo; e equipe de ensino.

grupos os sujeitos que necessitam (CONDERMAN; HEDIN, 2013). O professor de apoio responde a perguntas, incentiva o retorno as tarefa em situação de dispersão, esclarece orientações fornecidas pelo outro professor (CONDERMAN, 2011). Através da proximidade física com os educandos assumi uma postura proativa que minimizar problemas de gerenciamento e auxilia na organização individual para as atividades realizadas (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

Mendes e Viralonga (2014) explicam que na estação de ensino é realizado uma divisão do ambiente educacional de modo a organizar distintos espaços de experiências. A proposta pedagógica também é fragmentada, na medida em que se apresenta variadas atividades que se inter-relacionam e são mediadas pelos professores (CONDERMAN; PEDERSEN, 2010). Assim, cada professor se responsabiliza por estações de ensino diferente (CONDERMAN, 2011), podendo contar com voluntários para dar apoio em algumas das estações (CONDERMAN; HEDIN, 2013). Com isso, os educandos se deslocam entre as estações de ensino (CONDERMAN, 2011) que irá lhe proporcionar diferentes experiências que relacionadas atingem os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem traçados pelos professores no planejamento.

No modelo de ensino alternativo, é caracterizado quando uma parte da turma necessita de maior atenção para atingir os objetivos, tais como: revisão, reforço, aceleração, sistemas de apoio (MENDES; VIRALONGA, 2014). Com isso, um professor fornece instruções para maior parte do grupo, enquanto o outro realiza atividades complementares e/ou similares com um grupo menor durante um curto período de tempo (CONDERMAN; HEDIN, 2013). Os professores devem frequentemente variar os motivos e a composição do grupo, bem como revezar os papéis entre professor principal e suplente (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009). Ainda há de esclarecer que essa abordagem é apropriada para alunos que estiveram ausentes ou que precisam de aprimoramento ou correção de habilidades (CONDERMAN, 2011).

No ensino paralelo a turma é dividida em dois grupos heterogêneos e cada professor trabalha com seu grupo usando o mesmo planejamento (CONDERMAN, 2011). Ao utilizar o mesmo plano educacional se tenta garantir que os sujeitos de ambos os grupos tenham acesso as mesmas informações (CONDERMAN; PEDERSEN, 2010). Apesar de utilizar do mesmo planejamento, os professores tem liberdade em esquematizar exercícios e explicações que atendem as necessidade e capacidades dos estudantes, conforme as formas subjetivas de prática pedagógica do professor (MENDES; VIRALONGA, 2014).

Por último, o ensino em equipe é mencionado como objetivo final do coensino (CONDERMAN, 2011). Nele ambos os docentes assumem a liderança e responsabilidade na condução do processo pedagógico (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009). Assim, os professores são vistos como parceiros iguais no planejamento e execução da proposta pedagógica (CONDERMAN; PEDERSEN, 2010). Mendes e Viralunga (2014) esclarecem na prática que enquanto um professor lidera o encaminhamento pedagógico de uma parte do planejamento o outro assume a liderança em outra parte. Apesar dessa divisão a atuação é conjunta, devido à postura de colaboração, em que é comum acontecer situações como: um terminar a frase do outro, elucidar algum comentários realizado pelo outro professor (MENDES; VIRALONGA, 2014).

A prática pedagógica em colaboração abrange saberes que situam o profissional em seu contexto de atuação. Como nos enuncia Tardif (2002) os variados saberes compõe a formação docente e envolve conhecimentos e vivências de diferentes momentos. Sobre esse assunto, Keefe e colaboradores (2004) argumentam que os professores devem transitar por conhecimentos específicos a sua profissão para que tenham sucesso em criar e manter relações colaborativas. Estes saberes são definidos como: conhecer a si, conhecer seu parceiro, conhecer seus alunos, conhecer seu ofício (MENDES; VIRALONGA, 2014).

“Conhecer a si” consiste em reconhecer seus pontos positivos e negativos e suas limitações na dinâmica educacional. Para isso, se faz necessário admitir as ideias preconcebidas, tais como sobre: ao ambiente de ensino; ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes; as próprias expectativas quanto ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos; a noção de criança e jovem enquanto sujeito em processo de aprendizagem escolar; aos preconceitos. Assim, não há problema em reconhecer o surgimento de sujeitos desafiadores e situações complexas no ambiente de coensino ou mesmo em expressar medos e receios sobre a atuação nesse ambiente (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004). É necessário que se reconheçam tais fatores para que se possa refletir sobre eles. Essa autorreflexão sobre as situações que moldam suas opiniões e preceitos é um passo importante, todavia é preciso dividir suas perspectivas com seu parceiro e estar aberto a mudanças (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004). Processo reflexivo que pode conter armadilhas sendo capaz de prejudicar o estabelecimento de um trabalho colaborativo, se não houver percepção honesta de si. Com isso, Keefe e colaboradores (2004) explica que como professor que atua em equipe é preciso estar aberto a ouvir e fornecer apoio ao parceiro sem que sejam realizados julgamentos.

Outro saber consiste no “conhecer seu parceiro”. Conhecimento este que não implica em amizade, mas uma relação profissional baseada em confiança mútua. Isto significa que

cada docente pode ter uma visão particular do estudante que ao dialogarem contribuem para aprimorar a atuação docente em prol dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos (ASSIS, MENDES, ALMEIDA, 2011). Keefe e colaboradores (2004) esclarecem que saber sobre seu parceiro envolve estabelecer vínculo pessoal e profissional, de modo que situações particulares não proporcionem prejuízos na dinâmica colaborativa. Já que o conhecimento prévio irá possibilitar estratégias de atuação. Portanto, antes de planejar o envolvimento efetivo dos alunos, os professores precisam conhecer as preferências e os estilos um do outro. Além disso, termos que encarar que as estratégias de coensino, proporciona uma rotina diferenciada já que além de planejar para os estudantes, os profissionais devem se preparar para planejar um com o outro (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Em seguida precisamos “conhecer os alunos”. Com isso, habilidades e dificuldades devem ser reconhecidas, favorecendo situações em que possam expressar interesses e percepções. Portanto, conhecer o estudante supera uma perspectiva de avaliação métrica e propostas educacionais. Não se pode atender às necessidades dos estudantes se não conhecermos suas demandas. Conhecê-los pode abrir linhas de comunicação que permitirão que os professores convidem os educandos a fazerem parte do processo de parceria colaborativa (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Por fim, “conhecer seu ofício” que significa que o professor entenda de seu trabalho (atribuições, materiais, etc) para que possa adaptá-los as demandas da turma e dos educandos (ASSIS, MENDES, ALMEIDA, 2011). Compreende-se com isso que os docentes são um grupo heterogêneo que tem habilidade, competência e conhecimentos variados e podem ser utilizados de diversos modos (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004). Também é necessário que os professores em colaboração compartilhem informações e responsabilidades, pois tanto o professor de educação especial irá precisar se dedicar com estudos nos temas curriculares abordados, como o professor regente precisam ler um artigo ou participar de oficinas de estratégias de aprendizado. Com isso, apesar de haver uma distribuição de papéis é importante que ambos os docentes estejam familiarizados com os materiais e estratégias educacionais (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004).

Keefe e colaboradores (2004) nos alertam que as pessoas pensam que podem ter sucesso em processos colaborativos por terem conhecimentos específicos na área e experiências profissionais em parcerias, contudo estes conhecimentos e experiências podem vir a sabotar os esforços em estabelecer um ensino em equipe. Uma parceria em colaboração é imprevisível, sendo necessário conhecer a si, seu parceiro, seus alunos e seu ofício de modo a

eliminar conflitos e tensões em que é imperativo que todos os sujeitos envolvidos se ouçam e se comuniquem em busca de orientações.

Assim, uma prática efetivamente colaborativa é igualmente constituída passando por diferentes estágios, com saberes e níveis variados de interação. Gately e Gately Jr (2001) indicam três estágios distintos no processo de implementação do ensino colaborativo: inicial, de comprometimento e colaborativo. No estágio inicial os professores tendem a ter um processo de comunicação superficial, em que criam limites e tentativas em constituir um relacionamento profissional. Gately e Gately Jr (2001) esclarecem que nessa fase os docentes tendem a ter poucos progressos no desempenho das ações, em que o processo de comunicação costuma ser pouco frequente e envolvido pela polidez e por proteção. Além disso, neste nível o relacionamento se move do social para o profissional, tendendo a gerar dificuldade nos professores: “professores das áreas educacionais” experimentam sentimentos de intrusão e invasão e “professores de educação especial” sentem-se desconfortáveis e excluídos (GATELY; GATELY JR, 2001). Mendes e Vilaronga (2014) alertam que a relação pode ficar estagnadas nesse nível devido a este estilo de comunicação. Ainda, cabe entender que a insatisfação no processo de coensino se refere aos professores estagnarem neste nível, como explica Gately e Gately Jr (2001).

Em seguida, no estágio de comprometimento os docentes estabelecem maior confiança através de um processo comunicativo mais frequente, aberto e interativo (MENDES; VIRALONGA, 2014). Com isso, os profissionais assumem diferentes níveis de compromisso, que implica que seja construída uma confiança mútua, necessário para que a parceria colaborativa seja adotada. Neste estágio é comum que o professor de educação especial amplie sua participação no trabalho pedagógico, com uma postura mais ativa (GATELY; GATELY JR, 2001). Por ultimo, no estágio colaborativo os professores têm uma comunicação e interação abertas, que envolve todos os sujeitos em um alto grau de conforto e humor. O trabalho pedagógico é realizado por ambos os docentes que atuam juntos chegando a se complementarem (GATELY; GATELY JR, 2001).

As fases, modelos de trabalho conjunto e saberes docentes aqui apresentado nos proporcionam um olhar que ultrapassam a prática do ensino colaborativo, proporcionando compreender o processo de trabalho colaborativo docente. Assim, há estratégias que adotam somente parte do processo, em que um ou dois movimentos são realizados do processo colaborativo de planejamento, execução e avaliação. Podemos entender que nesses casos se estabelece uma parceria colaborativa. Com isso, uma parceria colaborativa não requer o processo complexo do ensino colaborativo, mas adota algumas de suas estratégias. Este

mesmo princípio também aparece nos estudos que descrevem o trabalho colaborativo (CAPELLINI, 2004; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; ZANATTA, 2004), nos possibilitando entender que o termo trabalho colaborativo tem sido utilizado nas pesquisas nacionais para descrever o uso das etapas de colaboração ou de algumas delas. Podemos então considera-lo como uma categoria que abrange um conjunto de estratégias e fases do processo de colaboração desde o movimento de parcerias até a colaboração. Isso significa que este conceito consiste em um termo genérico que prevê de distintas formas a colaboração entre professores. Além disso, ao se estabelecer um trabalho colaborativo se tende a investir em mecanismos de co-planejamento (MENDES, 2008), considerando como valioso momento de reflexão conjunta e propulsor ao ensino colaborativo.

A literatura (ARAUJO; ALMEIDA, 2014; KAMPWIRTH, 2003; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SANTOS; DE LA LIBRA, 2016; SOUZA; MENDES, 2017) ainda descreve ações vinculada à consultoria colaborativa que consiste em um serviço técnico externo a unidade educacional realizado por profissionais de outras áreas (psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outros). Essa proposta tem a preocupação em levar o trabalho dos especialistas para o interior das unidades educacionais (MENDES, 2008). Olmedo (2015) explica que deve haver uma participação igualitária e não hierárquica, em que profissional especialista e professor estarão reunidos para resolver dificuldades do cotidiano escolar. Notemos que esta consultoria colaborativa difere do molde de consultoria ou assessoria realizada através da colaboração entre pares, apresentada anteriormente; pois o modelo de colaboração entre pares requer a parceria entre profissionais de uma mesma categoria (professores).

Mendes (2008) esclarece que o processo de consultoria colaborativa é uma relação voluntária que envolve o profissional especialista (consultor) e professor (consultado), em que ambos são responsáveis pelo bem estar do estudante, que ao compartilham um problema do cotidiano escolar buscam mecanismos de resolver as dificuldades. O movimento de consultoria deve auxiliar na resolução de problemas de forma que o professor seja capaz de solucionar problemas similares que ocorrem no futuro.

Ao olharmos para o trabalho colaborativo, cabe considerar que as salas de recursos são modelos ressignificados da política de integração escolar, que mantem a mesma lógica de segregação e responsabilização de um único profissional pelo movimento de escolarização dos sujeitos com deficiência. Perspectiva essa que é rompida no trabalho baseado no ensino colaborativo. Como modelo único de trabalho, a SR multifuncionais precisa se adequar as demandas da “nova” política de educação especial pautada na perspectiva da inclusão. Além

disso, podemos encarar o trabalho em colaboração como um rico processo de construção e reconstrução de práticas pedagógicas. Ainda, temos que considerar que a legislação brasileira não fundamenta a execução de práticas baseadas no ensino colaborativo, visto que reaplica um modelo engessado, já representado nas salas de recursos. No caso dos processos pedagógicos com bebês e crianças pequenas alvo da educação especial que foram silenciados no movimento de inclusão, o trabalho em colaboração contribui tanto para aprimorar a prática docente, como em reconstruir processos educacionais que atendam as necessidades desses sujeitos diante do modelo político de inclusão escolar. Até o momento pudemos traçar diálogos, nos próximos capítulos construiremos os dados empíricos desta tese de doutoramento. Para isso, apresentaremos, a seguir, nosso cenário teórico metodológico, especificando as abordagens, métodos e instrumentos de pesquisa adotados.

Perante as discussões apresentadas e construídas nesses capítulos iniciais pretendemos nesta tese de doutoramento planejar, executar e avaliar um processo de colaboração entre PSR e PEI para construção de práticas pedagógicas destinadas às crianças com autismo, considerando as relações intersubjetivas dos profissionais. Deste modo, visamos: analisar os percursos de desenvolvimento profissional docente da PSR que a levaram a atuar com bebês e crianças alvo da educação especial; descrever um programa de colaboração entre pares tendo como sujeitos a PSR e as PEI no contexto educacional; verificar os efeitos do programa para estabelecer práticas colaborativas, compreendendo as interações entre professores em prol das práticas relacionadas a criança.

4 CENÁRIO TEORICO METODOLOGICOS

Trazemos agora uma apresentação do cenário de investigação. Damos foco às características dos sujeitos participantes e do campo em que a pesquisa ocorre, enunciamos os procedimentos construídos, adotados e ressignificados pelo campo e elencamos os recursos e procedimentos de análise adotados.

4.1 Local de Investigação

Tivemos como foco uma Unidade de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. Para escolha do local tivemos os seguintes critérios de seleção:

- ser uma unidade de Educação Infantil;
- possuir sala de recursos (SR) localizada na instituição;
- ter profissional da sala de recursos atuante somente com crianças na faixa etária de Educação Infantil;
- não ter participado de outra pesquisa sobre processo de inclusão na Educação Infantil;
- ser uma das unidades de Educação Infantil cuja direção tenha participado, em 2017, da pesquisa “Políticas (e Práticas) Educativas para crianças de 0 a 3 anos numa CRE do município do Rio de Janeiro”³⁰;
- aceitar participar de um estudo que vise a construção de um processo de colaboração entre pares como estratégia de desenvolvimento profissional, foco deste estudo que está vinculada as investigações de Formação Inicial e Continuada de professores em Comunicação Alternativa e atividades funcionais para pessoas com deficiência, coordenadas pela Prof^a Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.

Diante desses critérios a instituição escolhida apresenta as seguintes características. Consiste em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que atende em média 400 crianças de 1 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses em turmas de maternal e pré-escolar, conforme o quadro abaixo.

³⁰ A pesquisa tem por objetivo “mapear a rede de educação infantil da CRE, considerando os fatores econômicos, administrativos, pedagógicos, social e políticos, das creches e EDI participantes da pesquisa, analisando junto a/o gestor/a de cada unidade, os principais desafios que permeiam o cotidiano da instituição e as diferenças e semelhanças entre elas” (VASCONCELLOS, 2016, p. 4) de forma que seja oferecido apoio aos dirigentes das unidades de Educação Infantil, no trabalho que é desenvolvido junto com suas equipes e com a comunidade local (idem), sendo conduzida pela Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

Quadro 02 - Caracterização dos grupamentos na unidade

Grupamento	Quantidade de turmas	Idade das crianças	Turnos de atendimento	Total de crianças por grupamento
Maternal 1	2	2 a 3 anos	Integral	54
Maternal 2	3	3 a 4 anos	Integral	74
Pré-escola I	4	4 a 5 anos	Parcial	102
Pré-escola II	4	5 a 5 anos e 11 meses	Parcial	148

Fonte: autor

A instituição funciona de 07h30min as 17h30min, com horário integral e parcial. O horário integral ocorre de 07h30min as 16h30min, já o parcial acontece no turno da manhã de 07h30min as 12h00min e a tarde de 13h00min as 17h30min. Para o andamento das atividades, a unidade de educação infantil conta 44 funcionários, nas seguintes funções:

Quadro 03 - Quantitativo de funcionários na unidade

Funcionários	Quantidade
Diretoras	02
Professoras Articuladoras	02
Professoras de Educação Infantil	13
Professores extracurriculares	02
Agente de Educação Infantil	11
Agente de Apoio à Educação Especial	01
Auxiliar de Serviços Gerais	02
Manipulador de alimentos	06
Manipulador de alimentos Creche	06

Fonte: autor

Para realizarem os trabalhos, a unidade conta com seguinte estrutura física:

Quadro 04 - Quantitativo de ambientes na unidade

Espaços	Quantidade
Almoxarifado	01
Área com ducha	01
Área de serviços gerais	01
Área externa	02
Área verde / Horta	02
Banheiro adaptado para crianças	01
Banheiro para adultos	07
Brinquedoteca	01
Cozinha	01
Lactário / Cozinha experimental	01
Lavanderia	01
Parque (parquinho)	01
Pátio	01
Refeitório	01
Sala da direção / Secretaria	01
Sala de atividades	15
Sala de leitura	01
Sala de recursos	01
Sala dos professores	01
Sala multimídia	01
Sala de artes	01
Sala de psicomotricidade	01

Fonte: autor

Devido a unidade não atender grupamento do segmento creche, o lactário foi reorganizado e passou a ser o ambiente de cozinha experimental para realização de atividades de culinária junto as crianças. A secretaria e a direção da unidade funcionam no mesmo espaço com uma organização ambiental que contribui para que o uso do espaço aconteça conforme as atribuições dos profissionais que ali habitam. A instituição conta com horta e pomar que foram considerados como área verde.

4.2 Os Sujeitos de Pesquisa

Para atingirmos nossos objetivos, três sujeitos foram alvos: uma professora da Sala de Recursos (PSR) e duas professoras de Educação Infantil (PEI) que possuísse em sua turma crianças com TEA. Há de esclarecer que para as crianças serem elegíveis as mesmas deveriam ser atendidas pela SRM. Com isso, precisavam possuir em sua documentação escolar o “comunicado de inclusão” pelo agente de educação especial da Coordenadoria Regional de educação (CRE), tendo sido incluído devido a diagnostico ou por ter passado por avaliação inicial como é orientado pelo MEC através da Nota Técnica nº 24/2013. Assim, a escolha pela PEI seguiu os seguintes critérios:

- ser PEI regente concursada e com matricula na unidade;
- ser professora de uma turma que tenha matriculada uma criança com autismo, que também seja atendida pela SRM da própria instituição;
- ter sido indicada pela PSR;
- não ter participado de outra pesquisa sobre processo de inclusão na Educação Infantil;
- aceitar participar da investigação.

A partir desses critérios os sujeitos participantes são descritos abaixo:

- Professora Narizinho³¹ - Turma Pré-escola I: A profissional tem 36 anos de idade e deu início a sua formação inicial profissional no Ensino Médio, na modalidade Normal. Em seguida, cursou a graduação em Pedagogia optando, assim, em continuar sua atuação na área da Educação. Cursou ambas as formações em instituição privada de caráter religioso. Já possui 17 anos de experiência como professora, sendo 09 anos em Educação Infantil.

³¹ Optamos por escolher codinomes ligados ao projeto realizado na unidade educacional durante o ano letivo.

Atua na unidade como regente da turma pré-escola I, onde as crianças têm em média 4 anos de idade.

- Professora Emília – Turma Maternal II: A docente tem 53 anos de idade, se formou como professora no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, cursando a modalidade de formação de professores no antigo 2º Grau (atual ensino médio). Em seguida, cursou Psicologia pela Universidade Gama Filho. Após a graduação cursou especialização em psicopedagogia. Desde sua saída do curso de magistério atua como professora regente, possuindo 35 anos de experiência, sendo 12 anos deles atuando na Educação Infantil. Atua na unidade como regente da turma pré-escola I, onde as crianças têm em média 3 anos de idade.
- Professora Dona Benta – Sala de Recursos: A professora possui 54 anos de idade e começou sua profissionalização com a formação inicial no Ensino Médio, na modalidade Normal. Depois fez a graduação em Pedagogia, concluindo em 1985. Após optou por cursar Psicologia, terminando em 1994. Suas formações em nível superior ocorreram em universidades privadas do município do Rio de Janeiro. Também cursou a pós-graduação lato sensu em Psicologia Clínica pela UERJ. Conforme seus relatos têm aproximadamente 35 anos de docência, sendo oito (08) anos de docência na Educação Infantil e em média 20 anos de experiência em Educação Especial. A professora Dona Benta atua na Sala de Recursos da unidade. Possui matrícula de PEI e é aposentada na matrícula de Professora II.

4.3 Instrumentos

No decorrer do estudo utilizamos instrumentos e materiais para a produção dos dados. Para isso, utilizamos cinco (05) questionários, uma (01) ficha para mediação de diálogos; seis (06) roteiros de entrevista; duas (02) formas de registrar os dados. A seguir descreveremos tais instrumentos e materiais:

- Questionário de caracterização da Escola de Educação Infantil: Instrumento adaptado de Melchiori e colaboradores (2009) e Brasil (2006a) com quatro blocos de questões que proporcionam reconhecer informações de caracterização da instituição de educação infantil. (Apêndice A)
- Questionário “Perfil dos professores”: Instrumento criado com base em Dias (2012), Oliveira (2013) e Olmedo (2015) com três blocos totalizando 33 questões sobre identificação dos participantes, formação acadêmica e dados profissionais. (Apêndice B)

- Questionário de caracterização do Atendimento Educacional Especializado para Educação Infantil: Criado com base em Mierinho (2006), ONEESP 2011-2015 (2015), Oliveira (2013) e Olmedo (2015) com 14 questões sobre a caracterização do ambiente e forma de trabalho na SR. (Apêndice C)
- Questionário de “Desenvolvimento Profissional dos Professores”: Questionário adaptado de Bernardo (2012) e Silva (2014) com 13 afirmativas em que os participantes sinalizavam o grau de concordância por meio de uma escala de seis pontos. O instrumento visou identificar a compreensão das professoras participantes sobre a orientação profissional recebida no contexto de trabalho. (Apêndice D)
- Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (FCIE): Instrumento estilo checklist com quatro conjuntos de comportamento sobre a prática docente, inspirado em material do Centro Ann Sullivan del Perú. (Apêndice E)
- Roteiro de entrevista inicial com a professora da Sala de Recursos: Roteiro de entrevista adaptado de Mendes (2010), Mendes (2016) e Rabelo (2012) com cinco (5) questões abertas sobre expectativas de desenvolvimento e oportunidades de trabalho em parceria. (Apêndice F)
- Roteiro de entrevista inicial com a professora de Educação Infantil: Roteiro de entrevista adaptado de Mendes (2010), Mendes (2016) e Rabelo (2012) com seis (6) questões abertas sobre expectativas de desenvolvimento e oportunidades de trabalho em parceria. (Apêndice G)
- Entrevista aberta: questionamento único aberto, em que observamos o desenvolvimento dos seguintes aspectos: escolha pela profissão, formação inicial, exercício da profissão e Oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional destinado a PSR. (Apêndice H)
- Roteiro de entrevista final com a professora da Sala de Recursos: Roteiro de entrevista adaptado de Mendes (2010), Mendes (2016) e Rabelo (2012) com seis (6) questões abertas sobre expectativas de desenvolvimento e oportunidades de trabalho em parceria. (Apêndice I)
- Roteiro de entrevista final com a professora de Educação Infantil: Roteiro de entrevista adaptado de Mendes (2010), Mendes (2016) e Rabelo (2012) com sete (7) questões abertas sobre expectativas de desenvolvimento e oportunidades de trabalho em parceria. (Apêndice J)
- Roteiro de entrevista coletiva para professores: Roteiro de entrevista adaptado de Rabelo (2012) com dez (10) questões abertas com intuito de avaliar as experiências do decorrer da proposta de parceria entre professores. (Apêndice K)

- Registro de Campo (RC): Anotações realizadas pelo pesquisador relatando os acontecimentos no dia de atividade de pesquisa. Para isso, foi utilizada a ficha “registro de campo” preenchida no computador. (Apêndice L)
- Gravação de voz: Registro em áudio realizado com aplicativo em smartphone pessoal do pesquisador em duas situações: nas sessões de entrevista e nas conversas entre a PSR com as regente da turma de educação infantil.

4.4 Procedimentos gerais

A investigação segue os padrões éticos conforme a legislação vigente. Foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERJ (CAAE nº 57971416.3.0000.5282) gerando o Parecer Consubstanciado do CEP nº 1.650.505 (anexo A). Solicitamos autorização de pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), com a submissão do projeto da pesquisa, processo nº 07/002.976/2017. Com a autorização de pesquisa (anexo B), seguimos para a CRE, de forma a nos encaminhar para unidade de educação onde a pesquisa foi realizada.

Encaminhado para instituição, apresentamos o estudo para equipe gestora em que firmamos parceira através da assinatura do TCLE pela Equipe Gestora (apêndice M). Em seguida nos reunimos com toda equipe pedagógica e explicamos os objetivos e procedimentos da investigação.

Com início do ano letivo de 2018, retomamos contato com a instituição e reafirmamos a colaboração dos professores durante o estudo. Tal fato findou com assinatura do TCLE para professores (apêndice N). Em seguida apresentamos a proposta de pesquisa aos familiares das crianças envolvidas e solicitamos sua participação. Aqueles que consentiram assinaram o TCLE para família/responsáveis (apêndice O).

4.5 Procedimentos de produção de dados

O estudo consiste em uma pesquisa ação estratégica (FRANCO, 2005), em que o pesquisador, a partir da demanda do campo, reorganizou a pesquisa para uma proposta de colaboração entre pares. Com isso, na investigação foram adotados os princípios da colaboração, em que no processo de interação entre professores e com o pesquisador, os docentes constroem seus saberes e práticas docentes pautados em situações de seu cotidiano. Desse modo, apresentamos aqui os procedimentos de produção de dados contemplando o esclarecimento de algumas mudanças que se deram em virtude da proposta de ação da pesquisa. Estes serão expostos detalhadamente no próximo capítulo com descrição da

dinâmica que promoveu essas mudanças. Entendemos que se tratam de dados para própria análise, visto que são movimentos da proposta de programa enquanto ação da pesquisa.

A investigação foi organizada em três fases. Na primeira foi realizada a fase exploratória, em que produzimos dados iniciais para a pesquisa e traçamos a linha de base. Na segunda fase, realizamos um processo de mediação propriamente dito junto as professoras alvo da pesquisa. Já a ultima fase consistiu no levantamento dos produtos da pesquisa, quando retornamos para compreender o que foi produzido no decorrer da mediação, procurando entender pela ótica dos sujeitos que ocupam aquele espaço como a pesquisa afetou o ambiente institucional. Podemos verificar no quadro abaixo a síntese dos procedimentos de produção de dados de acordo com as fases, procedimentos e instrumentos adotados.

Quadro 05 - Síntese do delineamento de pesquisa

Fases	Etapas		Instrumentos	
Fase 1	Fase Exploratória (Linha de base)			
	1.1	Apresentação para equipe	Questionário de caracterização da IEI	
			Questionário perfil do professor	
			Registro de campo	
	1.2	Contato com PSR	Questionário de caracterização do AEE para EI	
			Questionário de caracterização do professor	
			Roteiro de entrevista inicial com a PSR	
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores	
			Entrevista aberta	
	1.3	Contato com as PEI	Roteiro de entrevista inicial com a PEI	
Questionário de desenvolvimento profissional de professores				
Registro de campo da dinâmica educacional da turma				
Fase 2	Fase de Mediação (Intervenção)			
	2.1.	Conversa com PSR	Ficha de consultoria para inclusão escolar	
	2.2.	Ciclo de mediação*		<i>Ficha de consultoria para inclusão escolar**</i>
		2.2.1	Observação com registro	Registro de campo
		2.2.2	Diálogo de acompanhamento	Registro de campo
2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz		
Fase 3	Fase de Avaliação do Programa			
	3.1	Avaliação coletiva com professores	Roteiro de entrevista coletiva para professores	
	3.2	Avaliação individual com PSR	Entrevista semiestruturada	
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores	
	3.3	Avaliação individual com PEI	Entrevista semiestruturada	
Questionário de desenvolvimento profissional de professores				
* Esta etapa cíclica se repetiu três vezes.				
** A referida ficha é utilizada em cada ciclo de mediação.				

Fonte: autor.

A seguir apresentaremos o desenvolvimento de cada fase de pesquisa.

4.5.1 Fase exploratória (linha de base)

Em 2017, iniciamos apresentando a proposta de investigação para equipe gestora com a aplicação do “Questionário de caracterização da escola de educação infantil”. Agendamos encontro com a equipe docente em que esclarecemos os percursos da pesquisa e entregamos o “Questionário perfil do professor” para recolher em momento posterior. Além disso, as visitas de 2017 frutificaram em diálogos entre pesquisador e professores sobre a dinâmica educacional, em especial nas ações entre PSR e PEI. Estas visitas deram origem ao registro de campo que gerou a readequação do estudo, diante a demanda dos profissionais da instituição.

Há de esclarecer que a proposta de investigação inicial tinha maior abrangência, prevendo registro em vídeo com autoanálise da prática pedagógica por todos os professores de educação infantil que tivessem crianças alvo da educação especial em suas turmas. Perante a demanda do campo, procuramos elaborar um novo procedimento que substituísse a lógica anterior (registro em vídeo com autoanálise da prática pedagógica). Optamos, assim, em concordar com os indicativos do campo de pesquisa e realizamos um recorte no estudo focando na parceria entre PSR e PEI, compreendendo que é nessa relação que os serviços, saberes e práticas em prol da inclusão ocorrem. Proposta essa que é foco desta tese de doutoramento.

O quadro abaixo sistematiza os procedimentos adotados na pesquisa no decorrer de 2017.

Quadro 06 - Síntese da produção de dados em 2017

Dia	Atividades realizadas	Encaminhamentos
26/09/17	Conversa com a direção Apresentação dos instrumentos iniciais Apresentação da documentação Assinatura dos TCLE	Utilizar dias de planejamento para encontro coletivo; Agendamento de conversa inicial com os professores.
06/10/17	Apresentação da pesquisa para os funcionários da instituição Entrega do questionário “Perfil dos professores” Conversa com funcionários	Aplicado questionário aos professores; Conhecimento sobre a dinâmica da instituição; Indícios sobre a atuação com o trabalho em parceria.
31/10/17	Recolhimento dos questionários Conversa com direção Conversa com a PSR	Poucos questionários entregues; Conhecimento da SR e seu funcionamento; Comentários sobre a necessidade de trabalhar a atuação partilhada com as PEI.
22/11/17	Recolhimento dos questionários Conversa com direção Conversa com a PSR	Nenhum questionário entregue; Indicação em privilegiar a parceria entre professores; Consenso em adiar o início da pesquisa para próximo ano letivo.

Fonte: autor

Optamos por interromper o processo de pesquisa e retomá-lo em 2018, com retorno das atividades educacionais na unidade. Esta escolha foi necessária por compreender que com a mudança de ano letivo, haveria alteração no quadro de professores e nas crianças matriculadas na instituição.

Ao retomar a pesquisa apresentamos a proposta readequada, realizamos o levantamento das crianças alvo da educação especial matriculadas na unidade e das professoras que atenderiam as turmas, além de traçarmos a dinâmica de conversa com a PSR. Neste momento, aplicamos o “questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil” e realizamos uma entrevista semiestruturada de modo a conhecer seu percurso de desenvolvimento profissional e aplicamos o “Questionário de desenvolvimento profissional de professores” com as professoras participantes da pesquisa. Com esses instrumentos foi possível levantar a concepção de desenvolvimento profissional que permeia a unidade, diante suas motivações, a natureza do trabalho docente, as percepções de liderança e cultura, a orientação profissional no contexto em que trabalha e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Assim, mapearemos os caminhos de desenvolvimento profissional docente que a instituição tem adotado antes de um processo focal de mediação para construção de uma cultura colaborativa.

Em seguida, dialogamos com a professora de educação infantil, alvo de nosso programa de colaboração, utilizando o roteiro de entrevista inicial. Nessa etapa, desejávamos conhecer as questões subjetivas da PEI, diante do trabalho junto a criança com autismo, bem como suas expectativas com a pesquisa.

4.5.2 Fase de mediação (intervenção)

4.5.2.1 A construção da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar

Nos inspiramos na ideia de assessoria aos professores de turma comum para elaborar os procedimentos e instrumentos que favorecessem o diálogo entre a PSR e as PEI em prol de um trabalho colaborativo. Nesta fase utilizamos como instrumento a Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (FCIE). Consideramos que a FCIE é o instrumento de mediação junto ao contexto educacional, considerando que é por meio dele que as professoras traçam os diálogos em prol de ações colaborativas. Como veremos detalhadamente nos resultados, essa ficha foi baseada em nosso contato com a proposta *Hoja de asesoramiento* proveniente do *Programa de consultoria individual em inclusion escolar* do *Centro Ann Sullivan del Perú*

(CASP). O contato com essa proposta ocorreu através de uma visita técnica da Prof^a Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter a referida instituição, ocorrido no mês de novembro de 2017.

Para a elaboração da proposta iniciamos traduzindo o instrumento utilizado no CASP. Para isso, fizemos a tradução literal com apoio do Google Tradutor³². Em seguida, adotamos um protocolo para auxiliar a revisão, como mostra a imagem abaixo. O referido protocolo consistiu em um quadro com quatro colunas, sendo: a primeira coluna, destinada aos termos originais em espanhol; a segunda destinada a tradução feita online pela plataforma Google tradutor; as duas demais colunas deixamos em branco, a terceira foi destinada ao pesquisador e a quarta para sugestões de consultor.

Figura 04 - Protocolo de Tradução

Protocolo de tradução			
Espanhol (Original)	Português (Google Tradutor)	Pesquisador	Sugestão
Centro Ann Sullivan del Peru - CASP	Centro Ann Sullivan do Peru - CASP		
Hoja de asesoramiento - Programa de consultoria individual em inclusion escolar	Folha de Assessoramento - Programa de consultoria individual para inclusão escolar		
Fecha	Data		
Alumno	Estudante		
Especialista	Especialista		
Profesor (a) de aula	Professor de sala de aula		
Institucion Educativa	Instituição educacional		
Edad	Idade		
Aula	Sala de aula		
Hora	Hora		

Fonte: autor

Depois de submeter as informações ao protocolo, o pesquisador comparou o original com a tradução realizada no Google Tradutor e propôs adequações na terceira coluna. As adequações se referiam aos termos que estivessem de acordo com o contexto de educação infantil brasileiro. Para esta tarefa foi utilizado o Dicionário Señas³³, quando necessário. Por fim, a quarta coluna foi preenchida em conjunto entre pesquisador e uma professora com experiência em educação infantil. Os dados preenchidos nessa última coluna consistiram no consenso da tradução realizada e adequada pelo pesquisador adicionada às sugestões que foram aceitas pelo pesquisador no momento do diálogo. Assim, os itens foram diagramados que deu origem a primeira versão da FCIE, como podemos ver no apêndice Q. Esta versão foi apresentada a Prof^a Dr^a Catia Walter com intuito de conferir os descritores e de apresentar o instrumento de mediação da investigação.

³² Disponível em: <<https://translate.google.com.br/>>.

³³ SEÑAS: Dicionário para la enseñanza de la lengua española para brasileños.

Ao iniciar a fase de mediação no campo de pesquisa, o instrumento foi apresentado a PSR, sendo elemento de diálogo para ajustes que fossem necessários.

4.5.2.2 A execução dos procedimentos de mediação

Iniciamos a fase de mediação com momentos de conversa entre pesquisador e PSR, para se discutir procedimentos a serem adotados nos próximos passos da pesquisa. Assim, introduzimos a versão preliminar da FCIE para debate, originando a versão final da ficha que é utilizada como instrumento de mediação na investigação. Por ser produto de ação do programa, exporemos essa reconstrução e a forma final da ficha nos dados produzidos.

Em seguida foi explicado que nesta fase de pesquisa, contaremos com três (3) etapas cíclicas que se repetiram conforme demanda dos sujeitos participantes. Na primeira etapa, a PSR e PEI aplicam a FCIE. Nesse momento foi orientado que as professoras preencheriam a referida ficha com base em prática docente da PEI em sala de atividades, a ser acompanhada pela PSR. Foi esclarecido que o instrumento preenchido seria base para diálogo posterior entre as professoras.

Na segunda etapa, pesquisador e PSR realizavam sessões de conversa sobre os elementos observados na atividade proposta pela PEI. A pedido da PSR essas conversas somente foram registradas por meio de registro de campo. Na última etapa, ocorria a conversa entre a PSR e PEI, com registro em áudio-gravação.

Assim, a dinâmica consistiu em um ciclo composto por três etapas como podemos verificar do quadro a seguir.

Quadro 07 - Etapas do Ciclo de mediação adotadas na investigação

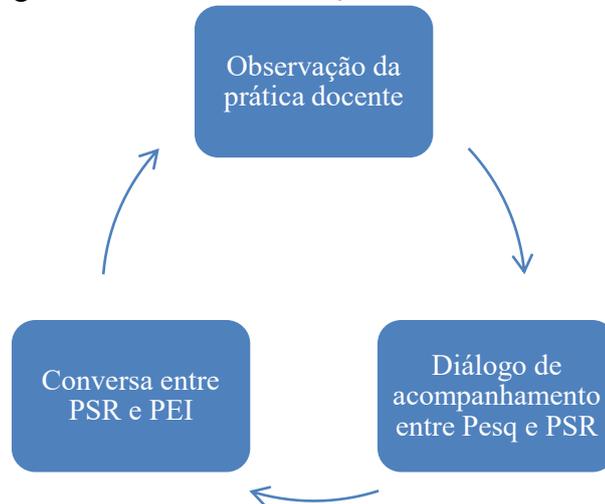
Etapa	Procedimentos
1 ^a	Observação da atividade práticas na turma comum, em que após a dinamização PSR e PEI preenchem a FCIE.
2 ^a	Diálogo entre PSR e pesquisador sobre a prática observada, bem como a participação da criança com autismo na dinamização da atividade.
3 ^a	Conversa entre PSR e PEI sobre a dinamização das atividades, tendo como orientador a FCIE que foi preenchida por ambas as profissionais.

Fonte: autor

Para a execução dos procedimentos foram adotados dois circuitos, pois a professora Narizinho ingressou no estudo deste o início do ano letivo e a professora Emília, que foi indicada pela PSR ingressou no estudo em junho de 2018, já com a pesquisa em andamento.

Esta sequência se repetiu durante três (03) vezes no decorrer da pesquisa com cada PEI. Em síntese, a seguinte logística foi adotada em cada ciclo de mediação:

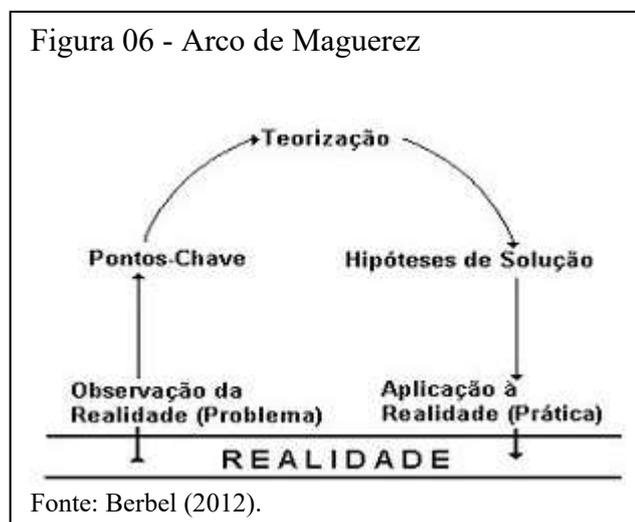
Figura 05 - Ciclo de mediação



Fonte: autor.

Esta fase de mediação foi pautada na metodologia da problematização (BERBEL, 2012), baseado no Arco de Maguerez. Berbel (2012) explica que o Arco de Maguerez constitui um contínuo, em que a partir da realidade realizamos observações, em seguida delimitamos os pontos chave, seguimos investigando e teorizando sobre os aspectos levantados, depois propomos soluções possíveis com base nas reflexões realizadas, e por fim aplicamos a realidade. Portanto, a metodologia nos proporciona um processo de reflexão que tem como ponto de partida e chegada a realidade, ou seja, o próprio contexto que o sujeito está inserido. Este contínuo é representado na literatura da seguinte forma:

Figura 06 - Arco de Maguerez



Fonte: Berbel (2012).

Com isso, a construção do diálogo entre PSR e PEI teve como objetivo discorrer sobre os comportamentos registrados por meio da FCIE e fornecer suporte a construção de um trabalho pedagógico que proporcionasse a efetiva participação da criança com autismo.

4.5.3 Fase de avaliação do programa (follow-up)

Nesta fase tivemos por intuito entender os produtos da pesquisa. Para isso, reaplicamos o questionário de desenvolvimento profissional de professores e realizamos as entrevistas finais com a PSR e com as PEI. Por fim, aplicamos o roteiro de entrevista coletiva que foi realizada simultaneamente com os sujeitos da pesquisa.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de produção geraram dados verbais e escritos para análise. Os dados escritos foram produzidos por questionários e registros de observação do pesquisador. O “questionário de caracterização da escola de educação infantil” constou com as seguintes categorias:

Quadro 08 - Categorias no questionário de caracterização da escola de educação infantil

Dimensões	Itens
Identificação	1, 2, 3, 4 e 5
Caracterização do espaço físico	6 e 7
Caracterização da equipe	8, 9 e 10
Funcionamento e organização da instituição	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18

Fonte: autor

Com base no “questionário perfil do professor” descrevemos a perfil do professor participante considerando sua formação acadêmica, tempo e experiência na profissão, em que aproveitamos para realizar sondagens iniciais sobre a realização da pesquisa.

Quadro 09 - Categorias no questionário perfil do professor

Dimensões	Itens
Identificação	1, 2, 3 e 4.
Formação acadêmica	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.
Dados profissionais	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26, 27, 28 e 29.
Sondagem da pesquisa	5, 30, 31 e 32.

Fonte: autor

O “Questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil” complementou as informações de descrição do contexto de trabalho e de profissionalização da PSR. Para isso, dois pontos foram abordados: a indicação de funcionamento da SR e a participação e dinâmica de atuação na unidade. No quadro a seguir podemos conferir as categorias presentes no instrumento.

Quadro 10 - Categorias no Questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil

Dimensões	Itens
Caracterização da SR	1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9
Participação e dinâmica de atuação	6, 7, 10, 11, 12, 13.

Fonte: autor

Conforme os itens apresentados, no “questionário de desenvolvimento profissional de professores” observamos as categorizações de feedback, orientação profissional individual e orientação profissional coletiva.

Quadro 11 - Categorias no questionário de desenvolvimento profissional

Dimensões	Itens
Feedback	1 e 8
Orientação profissional individual	6 e 13
Orientação profissional coletiva	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11 e 12

Fonte: autor

Perante as respostas fornecidas foram atribuídos valores na escala utilizada, como podemos conferir no quadro abaixo.

Quadro 12 - Pesos por questão atribuídos na escala do questionário de desenvolvimento profissional de professores

Questões	Peso por item da escala					
	Não é possível avaliar	Discordo totalmente	Discordo	As vezes concordo, as vezes discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 a 5 7 a 13	0	1	2	3	4	5
6	0	5	4	3	2	1

Fonte: autor

Com isso, foi realizado o cálculo das respostas dos sujeitos de pesquisa com base nos pesos atribuídos ao item da escala. Assim, o peso atribuído por cada item da escala foi multiplicado pela quantidade de respostas ao referido item. Nos apêndice de R e T podemos conferir as respostas por item da escala; enquanto nos itens S e U podemos averiguar os resultados dessa avaliação. Estes questionários foram analisados descritivamente delineando a caracterização na unidade de educação infantil e perfil profissional e do contexto de profissionalização dos sujeitos participantes.

As Fichas de Consultoria para Inclusão Escolar também foram analisadas. Para isso, comparamos as respostas das duas professoras (PEI e PSR) para compreender as variações das respostas ao longo da pesquisa perante as sessões de intervenção com as conversas entre pares. Assim, tabulamos as respostas das professoras como podemos conferir nos apêndices V e X.

Já os **registros de campo** obtinham uma variedade de informações e teve seu tratamento diferenciado. Inicialmente eles foram submetidos a tratamento prévio por uma auxiliar de pesquisa que organizou os dados por campo de observação. Com isso, os dados dos registros de campo foram organizados conforme evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 13 - Organização prévia dos registros de observação

Descritor	Definição
Descrição de ações junto à PSR	Relatem situações em que a PSR foi alvo da escrita narrativa.
Descrição de ações junto à professora de educação infantil	Relatem situações em que a PEI foi alvo da escrita narrativa.
Descrição de ações conjuntas	Relatem situações em que a PSR e PEI foram alvos da escrita narrativa.
Descrições intermediárias	Relatem situações de transição entre ambiente com momentos de interação com professoras alvo.
Descrições gerais	Relatos gerais sobre dinâmica da instituição, considerações pessoais, etc.

Fonte: autor.

Com os dados organizados trabalhamos com as descrições gerais da pesquisa, em que observamos o desenvolvimento do programa de colaboração. Também, focamos nas descrições das ações junto à PSR, de modo a compreender os percursos e diálogos de acompanhamento.

Os dados verbais foram produzidos por entrevistas e conversas no decorrer do estudo. Optamos por transcrever todos os dados verbais, para isso contamos com seis (6) auxiliares de

pesquisa e uma assistente. As seis auxiliares realizaram o processo de transcrição literal³⁴. Depois o pesquisador adequava ao protocolo de transcrição. Por fim, a assistente aferia fidedignidade do material transcrito³⁵. Tivemos o seguinte material previamente tratado:

Quadro 14 - Dados verbais transcritos

Material	Duração (H:M:S)
Entrevista semiestruturada inicial com PSR (Dona Benta)	00:17:22
Entrevista aberta com PSR (Dona Benta)	00:50:36
Entrevista semiestruturada inicial com PEI (Narizinho)	00:09:18
Entrevista semiestruturada inicial com PEI (Emília)	00:08:55
Primeira conversa entre pares - Narizinho com Dona Benta	00:30:13
Segunda conversa entre pares - Narizinho com Dona Benta	00:24:27
Terceira conversa entre pares - Narizinho com Dona Benta	00:32:16
Primeira conversa entre pares - Emília com Dona Benta	00:20:45
Segunda conversa entre pares - Emília com Dona Benta	00:19:04
Terceira conversa entre pares - Emília com Dona Benta	00:33:29
Entrevista semiestruturada final com PSR (Dona Benta)	00:49:41
Entrevista semiestruturada final com PEI (Narizinho)	00:40:09
Entrevista semiestruturada final com PEI (Emília)	00:42:07
Entrevista Coletiva com as professoras	00:58:45
TOTAL	07:00:27

Fonte: autor

Como proposto na pesquisa, um foco foi dado na PSR, em que através da **entrevista aberta** utilizamos a análise de narrativas para compreender sua trajetória de vida profissional. Para isso, tivemos como base as fases da carreira docente descritas por Huberman (1995) e Day (2001), apresentadas no segundo capítulo desta tese, sobre a dialética presente na concepção de desenvolvimento profissional de professores. A imagem abaixo representa a dinâmica a ser analisada no processo de interpretação de dados.

³⁴ Contamos com seis (6) auxiliares de pesquisa para a transcrição literal dos áudios que possuíam as seguintes características: duas graduandas em pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ participantes de grupo de pesquisa com bolsa de Iniciação Científica; três pedagogas formadas pela Faculdade de Educação da UERJ com participação de pelo menos dois anos em grupo de pesquisa, com apoio em investigações científicas; uma mestra em educação.

³⁵ Contamos com uma assistente de pesquisa no decorrer da investigação com as seguintes características: formada pelo curso Normal no ensino médio e em pedagogia; professora regente na educação básica há mais de dez anos no sistema público, com experiência na Educação Infantil; participação em grupos de pesquisa realizando apoio em investigações científicas; mestra em educação e atualmente doutoranda em educação.

Figura 07 - Dinâmica de ciclo de vida profissional para interpretação dos dados



Fonte: autor

Consideramos, com isso, que o ciclo de vida profissional consiste em “percursos de desenvolvimento fluídicos e não lineares, em que situações de crise propiciam a transformação e reorganização da atuação e do trabalho pedagógico, possibilitando o surgimento de novas habilidades, competências e estratégias profissionais, com base nas vivências, sucessos e conquistas” (nesta tese, p.43). Com esses dados desenhamos o percurso de profissionalização de modo a exibir visualmente os movimentos e entrecruzamentos da trajetória profissional da docente atuante na SR.

Com as **entrevistas semiestruturadas** seguimos com uma análise temática, tendo por base os eixos orientadores presentes no instrumento acerca da percepção do professor. Já nas **conversas entre pares**, utilizamos a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2011), em que após a leitura flutuante optamos por seguir dois movimentos. O primeiro, analisando os pontos que as professoras apresentaram discordância ao preencherem a FCIE. Assim, evidenciamos os argumentos das professoras frente aos quesitos que não apresentaram consenso nas respostas das professoras.

No segundo movimento, seguimos o olhar para os assuntos que foram desencadeados pela ficha considerando que a FCIE consiste em um instrumento de mediação que promove outros debates. Inicialmente, analisamos o tempo de duração das narrativas com o intuito de compreender como ocorreu o movimento discursivo nas sessões de conversa, de modo a evidenciar quanto tempo foi dedicado diretamente à referida ficha em detrimentos de assuntos do cotidiano que surgem no momento de conversa por terem sido gerados pelo instrumento de mediação. Para análise de duração do tempo contabilizamos o intervalo entre o início e final dos fragmentos. Depois, tabulamos a duração por ocorrência dentro de uma sessão de

conversa. Somamos e comparamos a duração total da sessão. Os quadros de análise temporal geradas por esse momento de sistematização encontram-se nos apêndices Y e W. Em seguida, seguimos com processo de categorização dos assuntos desencadeados pela ficha, que foram organizados em mapas semânticos elaborados com apoio do software SimplMind Pro. Por fim, apresentamos a síntese dos assuntos tratados pelas professoras e expressos nos mapas apresentados³⁶.

Além disso, foi mensurada a fidelidade dos procedimentos adotados na investigação. Com isso, apresentamos os dados brutos produzidos em áudio, filmagem e registro de campo de modo que o assistente de pesquisa pudesse aferir que todos os procedimentos foram realizados no decorrer da pesquisa. Para isso, produzimos um checklist como as etapas do programa (apêndice Z).

Compreendemos que a pesquisa proporcionou um diálogo de diferentes esferas que proporcionou a produção de nosso corpus. Portanto, os resultados desta investigação refletem este mesmo movimento. Assim, têm início evidenciando o contexto institucional e profissional em que a pesquisa foi realizada, a proposta de mediação e os efeitos no contexto de profissionalização dos sujeitos alvo da pesquisa. O processo de interpretação dos dados contou com um conjunto variado de estratégias para que a dinâmica de pesquisa pudesse ser compreendida. Entendemos existir três grandes eixos de análise que atendem aos nossos objetivos, são eles: os contextos profissionais e de profissionalização docente (sistematização 1); o processo de construção e implementação da proposta de mediação (sistematização 2); e os produtos da mediação (sistematização 3). Diante dos dados produzidos os resultados foram organizados no capítulo a seguir.

³⁶ Os mapas semânticos completos são apresentados nos apêndices 27 e 28. No capítulo 9 desta tese apresentaremos e analisaremos por categorias sistematizadas.

5 CONTEXTOS PROFISSIONAIS E DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nossa proposta de programa e a compreensão de sua condução e execução, bem como das nuances que se produz através dele está em intensa relação com a história já construída pelos sujeitos. Os dados produzidos pelos sujeitos trazem informações que os mesmos consideram importantes no seu percurso de profissionalização e que para a pesquisa é um dado elementar para pensar o sujeito diante da proposta de um programa. Assim trazemos aqui informações construídas a partir da primeira parte do programa, no qual compreendemos o contexto e suas especificidades como parte do conhecimento necessário tanto para a execução e adequação de ações do programa proposto como para entender suas relações nas análises. Damos foco especial ao percurso profissional da PSR como necessidade evidenciada ao longo da pesquisa.

Conforme dados do questionário de caracterização da unidade de educação infantil, a instituição conta com um projeto pedagógico elaborado em parceria com professores, auxiliares, equipe pedagógica e diretiva, porém não há menção quais as bases teóricas que o fundamentam. No decorrer do ano letivo de 2018 a instituição teve como projeto anual o tema “Brasileirinho: personalidades brasileiras”. Com isso, no primeiro bimestre foram trabalhados Ziraldo e seus personagens e Santos Dumont. No segundo bimestre o eixo de trabalho percorreu as produção literária de Monteiro Lobato. Além desses, a unidade realiza projetos comemorativos como dia da família e ações vinculadas aos projetos anuais (passeios, palestras, teatralização, etc.). Realiza reuniões pedagógicas bimestrais com os profissionais da educação, onde ajustam a execução do projeto. No que se refere a família, há reuniões de responsáveis, em que se trata dos seguinte pontos: parceria família-escola; importância da higiene pessoal; cuidados com uniforme e mochila; respeito aos horários; entre outras temáticas pontuais.

Conforme relatado, de modo geral as salas de atividade: têm espaços que favorecem a oportunidade de interação e movimentação de crianças e adultos, oferece situações desafiadoras com espelhos, barras, há disponíveis brinquedos acessíveis as crianças e sua organização possibilita que a criança encontre com facilidade os educadores, possui enfeites e estímulos afixados nas paredes.

Neste contexto institucional a pesquisa atuou com três professoras da unidade educacional, sendo duas professoras de educação infantil (PEI) e uma professora de Sala de Recursos (PSR).

Do contexto profissional da professora Narizinho³⁷, destacamos que a mesma declara já ter atendido crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil, explicando que em seu primeiro caso teve dificuldades, porém reconhece que houve um aproveitamento significativo do desenvolvimento. Sobre este caso, a professora relata que: “Minha primeira experiência foi com uma aluna que tinha SAF (Síndrome do Alcoólico Fetal). Foi bastante difícil, mas a aluna no final do ano, teve um desenvolvimento bastante significativo dentro de seu quadro” (Questionário aplicado à professora, p. 3).

Apesar de sua experiência, a professora relata não se sentir apta para atuar junto com crianças com deficiências na Educação Infantil, mas tem interesse em trabalhar diretamente com bebês e crianças pequenas alvo da educação especial em sua turma. Relata sentir necessidade de formação para aprimorar sua atuação com o público alvo da educação especial, tendo interesse por se aprofundar sobre ao autismo e entender como pode ajudar no desenvolvimento dessas crianças com atividades e recursos. Ao refletir sobre os recursos necessários para realização do trabalho educacional na turma de educação infantil, a professora pontua que:

Primeiramente precisamos de uma pessoa (estagiário) para que possamos ter um olhar mais especial e tempo para esses alunos. Segundo, planejar atividades com o profissional da sala de recursos, com uso de materiais pedagógicos adequados para o atendimento às crianças especiais. (Questionário aplicado à professora, p. 3).

A profissional iniciou sua atuação na instituição no mesmo ano em que a pesquisa foi realizada. Com isso, teve todo seu processo de adaptação a nova unidade de trabalho acompanhado pelo estudo de doutoramento. A mudança de ambiente de trabalho ocorreu devido a transferência da 3ª CRE por questões pessoais.

A professora Narizinho atua junto a Pré-escola I, no turno da tarde. Sua turma é formada por 23 crianças, nesta, um menino tem diagnóstico de TEA e outro menino encontra-se em avaliação diagnóstica sobre suspeita de TEA.

A professora relatou que no início do ano letivo havia três crianças na turma que juntas dificultavam a realização do trabalho pedagógico e despertavam atenção quanto ao seu comportamento. Ainda no primeiro bimestre foi identificado que uma das crianças possuía diagnóstico de TEA. Perante as dificuldades uma das crianças com características de TEA foi remanejada para a outra turma de Pré-escola I, permanecendo em seu grupamento somente uma criança com diagnóstico e outra em processo de avaliação. Há de ressaltar que na época não havia a estagiária de educação especial que consiste em um profissional em formação

³⁷ Optamos por escolher codinomes ligados ao projeto realizado na unidade educacional durante o ano letivo.

inicial (graduação) que ingressa na rede através de convênio de estágio remunerado entre prefeitura-universidade. Este profissional somente ingressou na unidade ao final do mês de março.

Sobre o percurso profissional de **Emília**, a mesma conta que durante a graduação não teve oportunidade de atividade de pesquisa, já que existia pouco incentivo na participação dessas atividades na universidade privada. Apontou que na época de sua graduação a distância entre a faculdade e sua residência e a jornada dupla de trabalho foram dificuldades que enfrentou. Durante sua atuação profissional relata ter realizado diversos cursos de extensão e aperfeiçoamento, faz menção a diversos cursos oferecidos pelo IHA e que foram realizados depois de concluir sua graduação em psicologia que tiveram como foco o atendimento clínico. Destaca, com isso, os cursos de estimulação psicomotora e de superdotados.

Durante sua vida profissional relata que não atendeu crianças ou bebês alvo da educação especial em turmas de Educação Infantil, explica que essa experiência somente ocorreu com o seu ingresso no cargo de Professora de Educação Infantil. Apesar disso, comenta que chegou a atender crianças com deficiência em turmas de outros segmentos, em serviços de apoio no estágio em psicologia, em atividades de voluntariado.

Comentou que se sente apta em atuar com crianças alvo da educação especial em turmas de Educação Infantil com interesse em atuar diretamente com esse público nos serviços da educação especial. Considera a necessidade de atualização sobre temáticas relacionadas às características e desenvolvimento das crianças alvo da educação especial de modo a aprimorar sua prática docente. Sobre este assunto a professora explica:

Agora eu acho que precisaria de um curso de atualização sim. De nomenclaturas novas. Novos significados, as discriminações que tem no DSM-5, algumas coisas de atualização. E também na área de psiquiatria que eu acho que uma noção da parte medicamentosa para que a gente consiga intervir melhor com a criança no consultório, eu acho bastante importante. A gente ter noção disso também é bem importante. É isso... Fazer formação mesmo. Eu gostaria de fazer formação mesmo, voltar para um pós-graduação, fazer um outro curso ou quem sabe até o mestrado, não sei. O mestrado talvez não seja ainda o momento. (Nota verbal referente ao Questionário aplicado à professora)

A professora expõe que são necessários recursos para atuação docente na educação infantil, pontuando que:

Recursos materiais são muito importantes. A gente tem que ter um mínimo de material didático pedagógico. (...) Pode usar muito a criatividade, materiais de sucata. Então, acho que isso é bastante importante porque nós temos que criar estímulos. Mas eu acho que fundamental é a criatividade do profissional que está trabalhando para poder dinamizar com a criança muitas possibilidades. (Nota verbal referente ao Questionário aplicado à professora)

A professora Emília atua junto ao Maternal II. Sua turma é formada por 23 crianças, tendo um menino com diagnóstico de TEA. A professora relatou que no começo do ano letivo a criança não tinha diagnóstico, em que a família do menino somente conseguiu o documento em junho de 2018 quando teve os procedimentos junto a 7ª CRE para “incluir-lo”. Sobre este processo de inclusão, além de frequentar a turma comum a criança passou a frequentar a sala de recurso com a professora Dona Benta. A turma tem duas agentes de educação infantil, porém não conta com a figura da estagiária de educação especial ou da agente de apoio à educação especial, como serviços oriundos da Educação Especial.

Sobre o seu percurso de formação e profissional a **professora Dona Benta** expõe que realizou diversas formações ligadas a educação especial junto ao Instituto Helena Antipoff (IHA) e sente necessidade de maior aprofundamento sobre “a apropriação da linguagem por crianças cegas e/ou surdas que já tenham nascido nesta condição” (Questionário aplicado à professora, p. 4).

Em sua atuação na Educação Especial declara já ter atuado como professora de classe especial, sala de recursos, itinerante e agente educação especial da CRE. Como regente de turmas de Educação Infantil declara já ter tido crianças com deficiência na turma e se sente apta para atuar com tais sujeitos na turma comuns. Ao refletir acerca dos recursos para prática educacional na turma de educação infantil, a professora pondera ser necessário “muito estudo e construção de um trabalho, sempre em forma de projeto, que possibilite às crianças experimentarem as múltiplas linguagens necessárias ao desenvolvimento pleno da primeira infância (psicomotricidade, artes plásticas, música, etc.)” (Questionário aplicado à professora, p. 3).

Iniciou sua atuação na instituição no ano anterior ao início da pesquisa, através de readequação dos profissionais. Isso porque enquanto ela que possui matrícula de Educação Infantil estava lotada em uma SR dentro de uma escola de ensino fundamental, na unidade investigada havia uma professora na SR com matrícula de Professor II. Com isso, para que as professoras pudessem estar adequadas aos seus segmentos, a CRE optou por troca-las de unidade.

No ano da investigação (2018), a referida profissional optou por atuar com dobra/aula extra³⁸ na própria SR. Assim, a profissional trabalhava ao que corresponde a duas salas de recursos na mesma unidade. Para dar conta da demanda no que se refere ao quantitativo de crianças a serem atendidas foi necessário, no início do ano letivo, complementar com crianças

³⁸ Atividade laborativa/profissional em carga horária adicional que ocorre normalmente no contra turno de trabalho no qual o professor atua originalmente, geralmente na mesma função/atividade.

matriculadas em outras instituições. Contudo, ao invés das crianças e seus responsáveis se deslocarem para unidade polo, era a professora que se deslocava para o ambiente que as crianças eram atendidas nas turmas comuns de educação infantil. Situação que configurava uma sala de recursos itinerante, onde profissional de educação especial exerce suas atribuições de SR em diversas unidades, tendo seu local de matrícula como unidade polo.

No início do ano letivo a PSR atendia, na unidade polo, dez (10) crianças, sendo uma com deficiência intelectual, duas com deficiência visual e sete (7) com TEA. Além dessas, cinco (5) crianças da própria unidade também estavam em investigação inicial com suspeita de TEA. A organização de atendimento das crianças consistia em horários individualizados. Como espaços utilizados para atuação docente a professora realiza “atividades individuais de estimulação na sala de recursos e atividade em sala de aula, dentro da proposta do projeto pedagógicos da unidade, para participação da turma regular com o aluno incluído” (Questionário aplicado à professora, p. 1).

A professora expõe que tem a sala equipada com materiais que julga necessário, contudo pondera que todo o ambiente foi montado com recursos próprios. Ao pensar sobre os recursos importantes para atuação na SR, ela relata que são necessários “tatames, espelho, moveis adaptados para esta faixa etária, jogos e brinquedos de tecido e todo tipo de material que estimule as percepções sensório-motoras. Banda rítmica, brinquedos sonoros e com acionadores, e materiais que possam ser explorados e manuseados pelas crianças como lego ou jogos de encaixe” (Questionário aplicado à professora, p. 2).

Diante a experiência da professora Dona Benta, optamos por reajustar as lentes de pesquisa proporcionado um zoom a trajetória profissional da referida professora. Esta necessidade surge do campo, quando a própria docente indaga o receio em outros profissionais e instituições adotarem as estratégias utilizadas no estudo, como podemos observar no seguinte registro:

Na conversa com a professora Dona Benta, ela relatou a sua preocupação quanto as características em replicar o estudo em outras unidades. Conversei com ela que as questões de replicação eram subjetivas e dependeriam da trajetória profissional de cada professor. A professora concordou com a minhas afirmativas e comentou que no estudo deveria também aparecer as questões subjetivas dela enquanto PSR. Assim continuamos a conversar e optamos por realizar uma entrevista onde a trajetória profissional da PSR fosse evidenciada (RC, 15/08/2018).

Esta situação permitiu que o pesquisador compreendesse a necessidade de trazer questões individuais que a constituíram como profissional, de forma que fatores de sua subjetividade pudessem ser compartilhados, auxiliando a compreender e a estabelecer práticas pedagógicas colaborativas que favoreçam a inclusão no âmbito da Educação Infantil. Por isso,

a seguir daremos ênfase ao percurso de profissionalização da professora Dona Benta de modo a conhecer sua trajetória profissional, compreendendo fatores que marcaram sua profissionalização e influenciam sua prática docente.

Nestes contextos podemos notar que o quantitativo de crianças por turma é um ponto importante. Como já apontado por pesquisas (FONTES, 2009; SILVA, 2013) o quantitativo de criança na referida prefeitura é reduzido diante a matrícula de crianças alvo da educação especial no grupamento. Essa redução tem sofrido variação de acordo com o ano vigente. Ao final da pesquisa as turmas acompanhadas possuíam 23 crianças matriculadas, evidenciando a redução de duas crianças por criança alvo da educação especial. Há de mencionar que esse cálculo é considerado somente com a oficialização do caso com diagnóstico e/ou encaminhamento de inclusão. Já na SR o serviço é feito de modo itinerante, em que a professora se desloca para outras unidades de educação infantil de modo a atender a demanda da rede. Assume assim uma nova perspectiva de atendimento educacional especializado que reúne atribuições da função de sala de recurso e da itinerância formando uma sala de recursos itinerante. O que possibilita que a atuação com as crianças ocorra nos diferentes ambientes da instituição educacional, como é orientado pela Nota Técnica Conjunta nº02/2015 (BRASIL, 2015). Contudo, a processo de itinerância ocasiona que a professora não esteja todos os dias na mesma unidade educacional, situação que dificulta o acesso e interação com os professores de referencia da turma.

Há de considerar que nos serviços de apoio destinados às crianças alvo da Educação Especial, a unidade conta com do agente de apoio a educação especial (AAEE) e estagiários de educação especial que são designados para determinada criança, conforme necessidade. O primeiro consiste em um funcionário concursado com ensino médio completo, sem formação pedagógica, que tem por função “prestar apoio nas atividades executadas pelo professor regente e/ou direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em classes ou escolas especiais da rede pública municipal” (PCRJ, 2013, p.05). Já o estagiário é um sujeito em formação docente inicial que mantém vínculo não empregatício que sob a orientação do professor regente e/ou coordenador pedagógico “auxiliar o aluno a criar suas próprias ferramentas para atuar no espaço escolar de forma independente, oportunizando uma vida escolar mais autônoma e participativa” (PCRJ, 2017, p.03). Como podemos notar ambos os funcionários que prestam serviços de apoio às crianças alvo da educação especial não

possuem formação docente, quadro já sinalizado por Siqueira (2017) que argumenta haver uma variação de perfil e formação dos profissionais que atuam nesse campo.

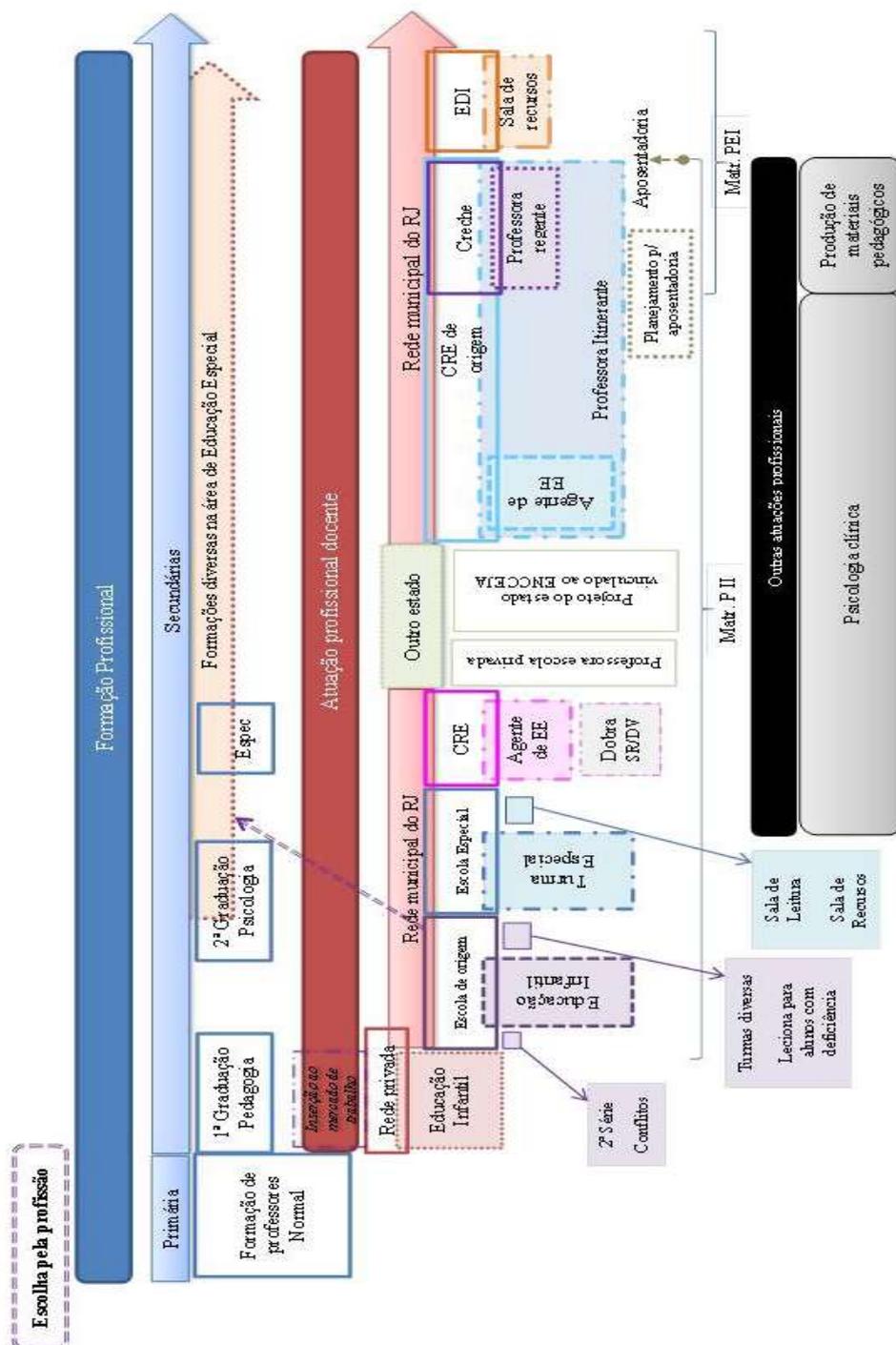
A atuação de ambas as funções se assemelha ao que tem sido conhecido no campo da educação especial como mediação escolar. Mousinho e colaboradores (2010) apontam que essa função requer o desafio de integrar ações que visem o sujeito alvo da mediação, a equipe pedagógica da instituição educacional e a equipe de apoio terapêutico, de modo que se amplie ações compartilhadas e metodologias colaborativas. Estes fatores possibilitam que as intervenções do mediador aconteçam de forma ética, considerando inclusive a turma na qual a criança está incluída e tendo a própria criança alvo da mediação como sujeito que fornece informações para ampliar essas relações (MOURA, 2017).

No âmbito da pesquisa esse serviço de mediação foi prestado para criança a partir dos quatro anos de idade na turma de Narizinho, principalmente pela estagiária de educação especial. Na sala da professora Emília nos deparamos com o agente de educação infantil, que são funcionários com escolaridade de ensino fundamental completo. Nesse cargo existem sujeitos com formações variadas e distintas formas de contratação (CAMPOS, 2014; GIL, 2013; ROCHA, 2010) que têm a função de prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas (PCRJ, 2005). Com isso, no cotidiano oferecem auxílio na dinâmica educacional. A diferença em contar com agente de educação infantil está pautada na estrutura das turmas de educação infantil, em que devido ao quantitativo de adultos por criança, o grupamento maternal conta com apoio deste serviço. Situação que não ocorre nas turmas de pré-escola, já que há somente o professor regente. Compreendemos que por este motivo os serviços de apoio da educação especial tiveram maior enfoque na turma de Narizinho.

6 CAMINHOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

6.1 Contextos de vida profissional de Dona Benta

Figura 08 - Trajetória Profissional de Dona Benta



Fonte: autor

Dona Benta relata que estava cursando o 2º grau para ser médica, porém optou por mudar de formação profissional por algo que pudesse ingressar no mundo do trabalho logo após a formatura. Com isso, ela explica que escolheu “sair da formação de científico, de primeiro ano científico, para fazer formação de professor”. Esclarece que realizou o curso de magistério no Colégio Julia Kubistchek, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro, e devido a mudança de curso fez “o segundo e terceiro ano com as adequações, 19 matérias num ano para dar conta das do primeiro que [ela] não tinha feito”, conseguindo concluí-lo aos 17 anos de idade.

Logo após o término de seu 2º Grau em formação de professora primária, Dona Benta foi convidada por uma amiga para trabalhar no Colégio Anglo-Americano, atuando “como professora auxiliar do Jardim de quatro anos”, porém teve que aguardar completar 18 anos para ser efetivamente contratada pela unidade. Explica, ainda, que concomitante a sua inserção ao mundo do trabalho começou “a fazer o curso de pedagogia (...) que era na Olegário Maciel, tinha uma Castelo Branco ali (...). Eu fiz o vestibular, já passei, já comecei e não tinha 18 anos”.

Ao tratar sobre sua experiência profissional no Colégio Anglo-Americano, a professora comenta não recordar de ter criança com deficiência na instituição. Além disso, esclarece que na instituição havia duas professoras por turma, em que seu ingresso ocorreu como professora auxiliar. Essa dinâmica de ter duas professoras proporcionava um trabalho conjunto, como podemos notar em seu relato:

Éramos duas professoras e sempre a gente tinha estratégias para que uma saísse para ter as atividades e a gente dividia muito tudo, o tempo inteiro. A gente planejava junto. E na verdade, uma saía. A ficha de planejamento era uma que a gente fazia com muito cuidado, com muito capricho, e ali eu aprendo a trabalhar. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 10).

Como notamos na fala da professora, uma das estratégias utilizadas consistia no planejamento conjunto, sendo esta uma experiência que favoreceu sua aprendizagem profissional. Expõe, ainda, que na época a prática “[era] bem difícil, [era] bem puxad[a]. Porque a gente tinha que preencher todas as áreas, na época era dividido por áreas mesmo de linguagem, de expressão corporal” (p. 10). Apesar disso, o planejamento é visto por ela como uma fase importante para a ação docente, em que “(...) fazendo a ficha de planejamento que era bem esmiuçadinha mesmo, a gente tinha atividades bem dirigidas, ou melhor, (...) a gente fazia esse planejamento com muito cuidado para (...) trabalhar e ter atividades focadas em cada campo de experiência” (p. 11).

Ainda sobre o planejamento a docente explica que na época

a gente tinha os conceitos que a gente queria trabalhar. Em cada período a gente destrinchava esses conceitos: letra que vai focar, palavras, temas. A gente destrinchava no ano inteiro e esses conceitos a gente pegava ‘esse e esse, eu vou fazer uma atividade com esse campo de experiência aqui, mas eu vou trabalhar com esse, esse e esse conceito’. A gente tirava os conceitos que a gente já tinha trabalhado. Podiam ser repetido, claro! A gente sempre acaba repetindo, mas esse planejamento era cuidadoso nesse sentido de não esquecer, de não perder conceitos a serem trabalhados, mas a gente transformava isso numa experiência, numa vivência, numa atividade prática sempre. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 11).

Além disso, Dona Benta relata que havia profissionais de artes, educação física, inglês e psicomotricidade com atividades extracurriculares que realizavam e atuavam com a turma. Durante estas atividades, “sempre tinha uma professora acompanhando essas aulas extras e outra voltada nas atividades pedagógicas” (p.10).

Outro ponto relatado pela professora consiste no suporte da equipe técnico pedagógica proporcionando uma rede de apoio no cotidiano da instituição. Assim, a professora explica que além de haver dois professores por turma, se tinha

(...) toda uma estrutura. (...) tinha um espaço aonde havia porteiro, tinha secretário. (...) tinha no banheiro e nos corredores sempre uma pessoa cuidando de cada banheiro, então você sabe que o menino pode sair pela porta e ir para o banheiro que vai ter alguém lá cuidando, que ela vai parar na porta e vai olhar se ele entrou na sala de aula. Então (...) tínhamos essa estrutura no espaço. Então se uma mãe chegava para pegar a criança fora do horário, a criança já mandava na agenda, o porteiro já avisava na coordenação, já vinha alguém da coordenação e falava com a gente. Fora que tinha psicóloga dentro da escola, tinha supervisor escolar, tinha orientador escolar (...). Então assim, é uma equipe completa de trabalho dentro de uma unidade que a coisa flui de maneira bem diferente. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 11).

No terceiro ano de docência no Colégio Anglo a professora Dona Benta passou para o município do Rio de Janeiro como Professora II. Explica que teve que conciliar as atividades laborais no Anglo, na escola municipal e seus estudos na faculdade de pedagogia. Por este motivo escolheu uma escola pública do município que fosse próxima ao Anglo, como relata:

Fiquei ainda durante seis meses (...) no Anglo, na escola pública (...) e na faculdade à noite, na época ainda pedagogia. Então, o dia inteiro em atividade. Tive que escolher um lugar que focasse no meu trajeto para que eu conseguisse fazer a logística de percurso, porque eu ainda não tinha carro, carregava livro, carregava material, aquela loucura que todo mundo conhece. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018).

Contudo, após três anos de prática docente na escola privada optou por sair da instituição. A professora esclarece que esse afastamento se deu por uma demanda da unidade, pois “todas as pessoas que passaram para o município foram mandadas embora, praticamente, porque eles queriam dedicação, de certa forma, exclusiva e a gente não podia”. O fim dessa experiência profissional coincidiu com o término de seu curso de pedagogia, fechando um

ciclo de desenvolvimento pessoal. Também, comenta que houve um choque de realidade como podemos notar em sua narrativa: “Quando eu fui por município foi um momento de choque de realidade mesmo, porque no Município não tem nada é ‘se vira nos trinta’, e assim por um lado isso foi bastante difícil no início” (p. 12).

Ao ingressar no município a professora relatou que assumiu uma turma de 2ª série difícil. Expõem isso ao contar que ela “já era a quinta professora daquele ano, que ninguém aguentava aquela turma, era uma turma de repetente, aqueles meninos grandes” (p. 12). Fato que a desestabilizou proporcionando conflitos em sua atuação profissional. A professora relata que “não sabia o que fazer com eles, com aquela prática de escola particular, de Anglo Americano, com toda a estrutura” (p. 12) e complementa que recebeu orientação da coordenadora diante as dificuldades enfrentadas que lhe ocasionou conflitos na atuação profissional. Sobre isso, Dona Benta relata que:

a coordenadora me acalmava: “Calma! Calma! Faz o que sabe fazer que é lidar com eles. Esquece o pedagógico!”. E eu sempre fui muito pedagógico, sempre quis ter meu planejamento miudinho e tive essa aprendizagem no Anglo. Ai falei: “meu Deus o que faço?” (...) Eu não tenho nem tempo de planejar. Eu não tenho nem... “Como é que eu faço isso?” (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 12).

Perante a situação, a docente começou a focar na relação, a fazer brincadeiras e dinâmicas junto aos alunos. Contudo, percebeu a necessidade de aprender a “falar a linguagem deles”. Com isso, procurou em seu círculo social primários fundamentos que auxiliassem na adequação da prática docente. Buscou junto a sua irmã, adolescente na época, o conhecimento sobre as características linguísticas de modo que pudesse romper com essa barreira e se aproximar dos estudantes. A partir dessa dinâmica a professora relata as mudanças que foram possíveis:

Ai eu comecei a trazer as experiências deles, na relação deles. Trazia as experiências deles para a sala de aula. Registrava. “- E agora quem falou essa fala aqui? Quem falou aquela ali?” “- Eu não sei, tia! Como é que vai saber?” “- Aprendendo a ler, neh amigo? Vamos lá, vamos trabalhar?” “- Onde está essa palavra aqui?” “- Procura no texto.” Ai comecei a engajar a participação deles. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 12).

“Depois dessa experiência dolorosa inicial” (p. 12), Dona Benta explica que a diretora começou a lotá-la em turmas de Educação Infantil. Ao comparar as características da educação infantil municipal com a experiência profissional na rede privada e com os EDIs, a professora expõe que

por um lado a gente não tem a estrutura [da privada], mas por outro a gente tem a liberdade de fazer da forma que quiser. E eu tinha aquela prática [de escola privada]

aí foi mamão com açúcar. Aí assim, só que não tinha a estrutura que tem hoje com os EDIs: com banheirinho, com salinha bonitinha, cadeirinha pequenininha. (...) O mobiliário até que era pequenininho e a sala era uma sala de chão de cimento batido, era fininho em alguns e em alguns lugares eram ásperos, aí tinha que ter as esterinhas (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 12).

Na escola municipal os familiares das crianças participavam do cotidiano educacional, auxiliando inclusive na conservação e limpeza estrutural do ambiente. Isto porque a professora expõe atuar em diferentes espaços, como podemos perceber em sua narrativa:

eu adorava trabalhar chão, eu tinha aprendido lá [na escola privada]. Essa coisa de rodinha, do chão e da dialógica. Eu trazia meu violão e cantava com eles. Não tinha educação física, então eu trabalhava com eles aquelas brincadeiras de corpo que eu aprendi lá. As musiquinhas que eu aprendi lá, que eu canto até hoje para as crianças (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 13).

A professora relata que nesse período a rede não contava com auxiliares de educação infantil, apesar disso contava com as mães das crianças para dar suporte às questões de supervisão no ambiente educacional. Explica, ainda, que organizava e planejava os materiais necessários depois de sua carga horária, pois como relata: “na época eu só tinha uma matrícula, estava começando, ficava até às 2 horas na escola e só tinha uma matrícula, mas ficava preparando coisas, materiais, sanfona, gráfica” (p.13). Situação que a aproxima mais dos familiares das crianças, porque “fazia as reuniões mostrando o desenvolvimento da criança no miudinho” (p. 13-4). Esclarece, ainda, que nesse primeiro momento que atuou na educação infantil municipal não teve experiência com a inclusão de crianças alvo da educação especial.

Ao comparar esse primeiro momento de educação infantil na rede municipal com o que vivenciou depois na matrícula de Professora de Educação Infantil, Dona Benta desabafa que

foi uma experiência muito diferente porque a gente ali era muito sozinha. Hoje a gente tem uma estrutura de um EDI que é todo voltado para essa prática, com essa criança nessa idade. Naquela época não. (...) Era o cantinho da educação infantil que o foco mesmo era alfabetização e as turmas maiores, mas foi uma experiência bacana (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 14).

Comenta que nesse período atuou por aproximadamente quatro (04) anos na Educação Infantil. Depois, acompanhou o grupo para a alfabetização trabalhando nas séries subsequentes. Foi em seu percurso profissional no Ensino Fundamental que se deparou com crianças alvo da Educação Especial. Neste período Dona Benta relata que estava cursando Psicologia, situação que favoreceu para que, na época, a equipe gestora encaminhasse as crianças com “dificuldades” para sua turma. Evidencia isso ao relatar que: “na época [...] já estava fazendo Psicologia e assim: ‘criança com dificuldade? Manda para a tia Dona Benta!’

E a tia Dona Benta: ‘e agora o que eu faço José?’” (p. 4). Perante esse desafio profissional optou por buscar formação. Situação que possibilitou descobrir o IHA como fonte de apoio para sua atuação docente naquele período.

A proximidade com as formações oferecidas pelo IHA e a necessidade de realizar os estágios do curso de psicologia na área de saúde mental ocasionou mudanças em sua trajetória profissional. Foi em contato com o Instituto que a professora soube da necessidade de professor para turma especial e como ela tinha formação concordou em assumir a turma na Escola Ulisses Pernambucano. A professora explica que:

A Escola Especial Ulisses Pernambucano era uma escola especial. Foi instituída dentro de um prédio do CPPII [Centro Psiquiátrico Pedro II], do hospital psiquiátrico que é o hospital que tem o projeto do Museu do Inconsciente Nise da Silveira (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p.4).

Neste contexto, Dona Benta esclarece que a “escola atendia crianças que eram pacientes do hospital” (p. 4), em que “inicialmente eram atendimentos individuais para que depois começasse a agrupá-los”. (p. 4). No hospital as crianças também eram atendidas por uma equipe multidisciplinar. Além disso, a professora esclarece que naquele momento a Escola Especial contavam com reuniões semanais, sem atividade com alunos. Os professores se dedicavam integralmente por um dia para realizar reuniões multidisciplinares, em que se “fazia estudo de caso com essas crianças” (p.4). E explica que:

Na época era formação em serviço (...). Foi um momento onde a gente tinha multieducação, tinha os programas. O IHA fazia mil cursos. Eu não tenho conta... Devo ter uns 50 certificados de cursos que a gente fez no IHA, eu não tenho conta de quantos. (...) Era muita coisa, era semanal, eram muitos cursos. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 14).

Explica que nos primeiros quatro (4) anos a professora esteve em turma especial. Em seguida, atuou na sala de leitura. Durante esse período percebeu a necessidade de trabalhar junto com os familiares dos alunos atendidos na instituição “porque os pais dessas crianças muito comprometidas adoecem junto com as crianças, (...), muito de amor e angústia do que eu vou fazer com meu filho” (p. 5). Por fim, esteve à frente da SR da unidade, em que as questões de autonomia do aluno foram alvo de intervenção. A professora explica que nesse tempo realizou um trabalho com

atendimento às crianças com a estimulação toda, com o trabalho específico pedagógico e um trabalho de atendimento aos pais, onde fazia as rodas de conversas, fazia palestras. Eles assistiam as aulas na televisão e eu falava dessa questão da inclusão, da importância da gente sair com as crianças, ter experiências no mundo com a criança, para criança conhecer, aprender a se comportar... Trabalhava essa questão do que é a auto regulação. Como é importante a criança conseguir ter essa

auto regulação, que a gente vai conseguindo aos poucos fazer isso. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 5)

Ainda relata que as ações na unidade educacional envolveram a participação em projetos com passeios e participação dos familiares. Assim, expõe a instituição

começou a fazer (...) passeios fora da escola, aonde os pais iam juntos com crianças. Todo mundo juntos: escola, as crianças, os responsáveis. E a gente participou de um projeto no Unibanco que era do Monet. A gente foi ver o filme e as crianças se superaram! A gente foi de trem, pegamos o metrô, depois fomos para o espaço Unibanco e eles se comportaram. E assim, para nossa surpresa (...) foi um espetáculo! E dali a gente começou a fazer várias saídas, visitamos o Museu do Trem. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 5)

Assim, Dona Benta avalia que

Foi uma experiência inicial, porque (...) esses atendimentos não existiam, mas foi um movimento bem bacana, a gente viu que a inclusão é possível e dá certo e é a melhor coisa no sentido da gente tirar a criança e a família daquela coisa crônica da doença mental, muito legal! (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 5)

Além disso, esclarece que esta vivência demonstra que a inclusão

é possível, e todas as adequações são necessárias, são possíveis, é só a gente abrir a visão, abrir a possibilidade de participação e estruturar dentro da necessidade da criança. Ou seja, a gente estrutura o trabalho a partir da possibilidade da criança né e aí a gente começa a trabalhar no Helena Antipoff com esse foco, olhar a possibilidade que a criança traz para gente e dali a gente iniciar o trabalho, ver o que dá para fazer e construir. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 5-6)

Foram seis (6) anos de atividade docente na Escola Especial Ulisses Pernambucano. Depois desse tempo foi convidada a ser Agente de Educação Especial na 3ª CRE, em que permaneceu na função por três (3) anos. Durante esse período também assumiu a regência de uma SR de deficiência visual em uma escola municipal na mesma coordenadoria de educação. Nesta fase da vida profissional a professora explica que “fazia palestra com os professores, fazia frente de trabalho com os professores, fazia avaliação das crianças, fazia todo o ciclo de palestras para falar dessa questão da [integração] que era um processo onde a gente tinha as crianças [portadoras de deficiência]” (p. 6). Também comenta que concomitante com esse percurso concluiu o curso de psicologia e deu início a sua atuação de psicóloga na área clínica.

Nessa época a educadora faz o seguinte relato sobre as ações de formação docente:

No início a gente tinha encontros toda quarta-feira e a gente tinha esse centro de estudo com Equipe Clínica, onde a gente pegava cada criança, conversava sobre cada criança, cada profissional dava a sua opinião, explicava como estava trabalhando com aquela criança e a gente observando a evolução, o que dava certo, o

que não dava certo com cada criança atendida. (...) Além disso, a gente tinha encontros quinzenais, mensais que a gente tinha. Eram trocas de experiências. Cada professor ia lá no IHA e em cada reunião, cada módulo, um professor se organizava para vir apresentar o seu trabalho. Então apresentava os materiais preparados, produzidos para trabalhar com as crianças, apresentava as fotos, apresentava o relato de como o trabalho tinha acontecido. Eram trocas de experiência (...). Os momentos onde a gente fazia exposição de todos os professores da sala de recurso no IHA, cada um fazia o seu estandezinho com os materiais produzidos e dali uma copiava da outra: “- Ah, você fez assim, eu vou fazer, mas para essa outra criança!” A gente pegava coisa do DV [Deficiência Visual] para usar com TGD [Transtorno Globais do Desenvolvimento], na época CT [Condutas Típicas]. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 15-16)

Após esta jornada profissional, Dona Benta ficou afastada de suas atividades laborais no município por quatro anos para acompanhar seu cônjuge para outro estado. A professora relata que em um mês já estava empregada em uma escola de bairro pequena como professora e como psicóloga no outro estado. Ela relata que nessa “escolinha” havia uma turma especial, fato que proporcionou trabalhar com as famílias “fazendo um trabalho parecido com o que (...) fazia na escola especial” no Rio de Janeiro. Depois de seis meses começou a trabalhar em outro projeto de uma escola do estado vinculado ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A professora reflete que esta experiência proporcionou atuar em um “um espaço inclusivo no sentido mais amplo” porque

não trabalhava com a deficiência em si, mas era um município que tem pessoas com uma renda boa, uma renda per capita alta, mas pessoas que não tem escolaridade. Eram 13 mil alunos e nesse local as pessoas voltavam para estudar depois, com mais idade, porque a profissão atrapalhava os estudos (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 7).

Após estar afastada por quatro (4) anos do Rio de Janeiro retorna para o município e para suas atividades laborais. Regressa, assim, para sua CRE de origem (7ª CRE) na rede de educação da cidade, assumindo a função de Agente de Educação Especial, além de acumular como professora itinerante. Comenta que manteve suas atividades de psicóloga clínica tanto quando estava em outro estado como com seu retorno ao município. Sobre esta sua atuação explica que sua prática esteve “sempre dentro de uma perspectiva psicanalítica, e o que me fez sempre ter um olhar, um foco para questão do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento da pessoa” (p. 7).

A professora relata que após seu retorno acompanhou o caso de uma menina com paralisia cerebral que marcou sua atuação enquanto Agente de Educação Especial na 7ª CRE. Isso porque confeccionou uma cadeira de papelão para a menina, seguindo o modelo e orientações que tinha recebido no Hospital Sarah. Conforme Dona Benta, a construção desse recurso foi necessária “para ela ficar sentada no chão na mesma altura das outras crianças, para poder fazer trocas com as outras crianças que era uma turminha de maternal” (p. 17). Em

seguida, em parceria com IHA foi produzido uma cadeira mais adequada às necessidades da criança. Sobre isso a professora relata:

Depois eu consegui junto ao IHA que ela fosse, a Kombi veio buscar a gente na creche, fomos até o IHA para fazer as medidas. Então, eles fizeram uma outra cadeira mais adequada ainda para essa menina, para ela ter esse momento, poder ficar posturada no meio das outras crianças fazendo trocas, com a bancadinha e tudo para manusear objetos e tal (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 17).

Além disso, a educadora menciona que na função de agente também realizavam ações destinadas às trocas de experiência proporcionada pela CRE, assumindo o papel de um formador de Educação Especial regional/local. Assim, comenta:

Chegamos a montar momentos de reciclagem, de curso de troca de experiências. (Como) agente do ensino especial para as professoras e auxiliares que lidavam com essas crianças deficientes nos espaços da creche, tanto nas turmas regulares como nas creches. (...) Enquanto equipe de CRE (...) nós fazíamos esses encontros, onde fazia dinâmica (...) falando de cada deficiência: o que é paralisia cerebral; o que é deficiência física; o que causa; que perfis a gente tem de criança; como lidar com cada criança; que apoios que a gente tem para trabalhar; o que o IHA oferece; com autista; com cada modalidade, a gente fazia pelas modalidades. Fazia o encontro, fazendo o momento inicial de dinâmica de grupo, então fazia as pessoas experimentarem a limitação visual, a limitação física nessas dinâmicas, para depois a gente falar disso. A gente fazia amostra do quê que era, fazia a parte teórica toda e depois das trocas de experiências entre esses profissionais fazendo essa dinâmica (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 17-18).

Em seguida a professora relata que deixou a função de Agente de Educação Especial, optando ficar somente como professora itinerante. Assim, teve a oportunidade de conhecer todas as unidades de educação da 7ª CRE. Relata que em meio a esse percurso profissional ocorreu o processo de transição das creches da assistência social para a educação. Assim, explica que o professor itinerante começa a fornecer suporte ao atendimento das crianças com deficiência para as instituições e turmas de Educação Infantil, como fica evidente no relato:

a gente então passa a ter as questões de profissionalização dessas pessoas que lidam com as crianças. A princípio eram só as auxiliares que davam conta das tarefas e começam a surgir as crianças incluídas nas creches: “e aí, o quê que a gente faz com isso?”. Aí a gente começou como itinerante (...) a acompanhar as creches (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 7).

A docente expõe que inicialmente havia outra profissional que acompanhava as instituições de educação infantil da CRE na função de professora itinerante. Contudo, com o afastamento dessa professora a Dona Benta assume essa responsabilidade. Explica que ficou acompanhando as creches nesse processo de itinerância até que se deparou com o surgimento dos Espaços de Desenvolvimento Infantil, evidenciando que a “questão da educação infantil começou a se estruturar de uma maneira mais importante” (p. 7) na rede. Explica que neste

período ela parou as atividades de psicologia clínica e de fazer aula extra, pois motivada pela expansão da educação infantil através dos EDI havia iniciado uma proposta de confecção e venda de materiais pedagógicos.

Nesse momento em que vivia estruturação do campo da Educação Infantil e produzindo materiais pedagógicos, viu envolvida por desencantos e incertezas quanto a sua profissão ocasionada em mudanças nas atividades profissionais. Ao se ver próxima de aposentar na matrícula de Professor II, expõe que refletiu: “‘o quê que eu faço?’. Eu não vou passar para 40 horas, não me interessava porque já estava perto de me aposentar então ‘o quê que eu vou fazer?’” (p. 8). Decidiu por prestar um novo concurso público para rede municipal, optando por realizar a seleção pública de 2012 para PEI, sendo convocada no ano de 2014.

Enquanto professora de Educação Infantil atuou por três (3) anos. Ela reflete que apesar de já ter tido uma experiência na Educação Infantil no início de sua carreira docente “‘nesse momento inicial a gente fica em regência mesmo, o que foi muito bom o percurso (...) que é toda nova, é toda reeditada nesse modelo novo de EDI. Foi bacana pode ver, poder participar, poder estar lá dentro nesse momento” (p. 8). A professora, ainda, explica que como regente pode contar com a vivência de ter duas crianças com autismo incluídas em sua turma de Maternal I. Portanto, um aprendizado profissional que possibilitou que a professora ressignificasse sua experiência de docente de educação infantil frente às questões da inclusão escolar.

Em 2017 conseguiu o desvio para função de PSR com a nova matrícula de PEI. Neste mesmo ano sua aposentadoria da matrícula de Professor II foi concedida. Com isso, continuou somente com as atribuições da nova matrícula como PSR em instituição de Educação Infantil. Sobre essa função a educadora recorda que antigamente essa atuação era dita como estimulação precoce, afirmando ser por esse viés que deve ocorrer na SR. Também, explica que o trabalho na Sala de Recurso para crianças na educação infantil esta em construção, sendo este distinto do modelo de ensino fundamental, como podemos notar em sua argumentação:

O que é todo um olhar, toda uma implantação de um trabalho. Porque a sala de recurso na educação infantil tem um desafio, têm questões específicas, diferentes do ensino fundamental e um olhar, uma visão diferente. O quê que a gente faz com criança? O que a gente estimula em uma criança, dentro da educação infantil, na sala de recursos? E assim, a gente vai estimular a criança. (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 8).

Ao atuar na SR para educação infantil a professora relata utilizar de toda sua formação acadêmica e experiência docente.

a minha forma de trabalhar, é que na sala de recurso na educação infantil eu uso tudo que eu aprendi da Psicologia, do Desenvolvimento Infantil, todo meu conhecimento como professora especificamente falando da questão mesmo pedagógica, didática, das construções de saberes, da estimulação para escrita, para leitura, para oralidade que a criança nessa fase precisa desenvolver. (...) E assim aqui eu posso trabalhar com toda essa visão, abraço toda essa visão da minha formação e eu posso estar fazendo estimulação e usando tudo isso aqui (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 8-9).

Compreende que seu trabalho abarca a mediação da prática do professor regente, considerando que é vivenciando que as estratégias são criadas e a aprendizagem profissional para inclusão ocorre. Como podemos notar no fragmento a seguir:

mostrar que a criança pode estar junto e que a criança se beneficia estando junto no grupo, e que o grupo se beneficia em ter um olhar diferenciado para essa criança. A professora regente vai ter uma experiência riquíssima tendo a criança incluída, porque ela vai ter que aprender a pensar nos mínimos detalhes na sua rotina de trabalho para otimizar essa rotina, otimizar essa prática com a criança deficiente (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 9).

Além disso, concebe que “muitas vezes as adequações não passam por criações mirabolantes, mas por simples mudanças de posição na dinâmica, na dinâmica com grupo, na forma de atuar, naquilo que a gente pode pensar, pensar mesmo de organização” (p. 9). E ao executar o planejamento a criança assume papel ativo de seu percurso de desenvolvimento. Assim, apesar da atividade ser planejada de uma maneira a criança pode executá-la de outra cabendo, primordialmente, o papel de mediação do professor regente para significar e contextualizar a experiência da criança.

Ao refletir sobre a participação diferenciada com a criança com autismo a professora expressa que

pode ser combinado com a turma para que a criança, principalmente os autistas, que têm basicamente como necessidade de adequação. A gente tem as estratégias. O mais importante de construir pedagogicamente para permitir a participação da criança com autismo, com TEA, são as estratégias. Criar estratégias na participação para que a criança consiga participar da melhor maneira possível, trabalhar essa auto regulação para que eles consigam vir e participar. Perceber que momento a criança está fazendo birra, que momento é manha, malcriação e que momento é angústia mesmo do quadro do autismo e como trabalhar isso (Entrevista com a professora Dona Benta, 22/08/2018, p. 9).

Portanto, a professora também concebe que o combinado com a turma pode ser considerado uma estratégia de adequação no contexto da sala de atividades, considerando a mediação docente que precisa perceber e intervir no comportamento da criança. Assume uma

atuação ativa, em que é na prática que as estratégias são criadas em prol da participação integral da criança com autismo no contexto educacional.

Ao encarar Dona Benta como sujeito que criou seus percursos profissionais, podemos entender que esta trajetória se constituiu de continuo de desenvolvimento profissional que reflete os construtos de Huberman (1985), porém de modo dinâmico como enunciado por Day (2001). Considerando os repertórios presentes na trajetória de profissionalização de Dona Benta, podemos planificar seu percurso profissional, conforme evidenciado na figura 07.

Perante este percurso, no capítulo seguinte dialogaremos sobre esse movimento de profissionalização de Dona Benta com a literatura de modo a entender como os fatores de sua trajetória de vida profissional influenciaram na construção e implementação da proposta de mediação objeto desta investigação. Com isso, depois de conhecer os caminhos de profissionalização e os contextos de profissionais das professoras participantes do estudo, seguiremos sistematizando os procedimentos de mediação que favoreceram na construção e de delineamento de parceira das PEI com a PSR.

6.2 Discutindo os contextos de profissionalização de Dona Benta para inclusão escolar

Como vimos, a Dona Benta perpassou por um processo de formação complexo, em que encaminhando com outra formação optou em trocar pelo magistério para ingressar no mundo do trabalho. Essa opção em cursar o magistério por não se adequarem a outros cursos e pela necessidade de inserção imediata no mundo do trabalho também é evidenciada por Rabelo (2007) como fatores que influenciam a escolha do curso. Após cursar o magistério, a docente decidiu cursar a graduação em pedagogia, evidenciando fatores de aprimoramento profissional. Saviani (2009) nos possibilita entender que no mesmo período em que nossa professora cursou o magistério e a pedagogia ocorreu dois movimentos na história da educação. O autor explica que na década de 1980 aconteceu a revitalização da escola Normal ao mesmo tempo em que graduação em pedagogia foi reformulada sobre o princípio que a docência era a base identitária dos profissionais da educação. Compreendemos, assim, haver uma influência do contexto social e político da época para realização subsequente desses cursos.

Ao narrar ter escolhido continuar com os estudos no curso de pedagogia como forma de aprimorar sua atuação docente, a professora nos proporciona entender que para ela o curso de pedagogia se consistiu como formação continuada. Estudos tem apontado esse mesmo movimento. Zanellato e Poker (2012) relatam que a licenciatura em Pedagogia também

acontece como formação continuada de modo a complementar o curso de magistério e poder avançar na carreira docente com outras funções e cargos. Além disso, Gatti (2008) nos esclarece que esse tipo de formação continuada tem sido adotado como estratégia por município e estados para os docentes que não tenham a titulação mínima se configurando como política pública de formação continuada.

Perante a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre desenvolvimento humano associado à possibilidade de mudar de profissão, a professora cursou psicologia. Situação que lhe induziu aproximação com o campo da educação especial. Este percurso ocorreu com a atuação com as crianças com deficiências na turma comum, por indicação da equipe gestora. Decorrente dessa situação a docente buscou por aperfeiçoamento junto ao Instituto Helena Antipoff.

Em seu percurso profissional docente, a professora iniciou na rede privada em turmas de educação infantil. Há de considerar que muitas professoras iniciam a carreira docente na educação infantil, como sinaliza Angotti (1998) e Mariano (2012). Em seguida, ingressou na rede municipal de educação do Rio de Janeiro por concurso público. Sua escolha em atuar simultaneamente na rede pública e privada durou pouco tempo, quando preferiu pelo sistema público de ensino. Relata ter tido aprendizados profissionais na escola particular relacionado a questões de organização espaço temporal, planejamento, trabalho em parceria. Contudo, a forma de trabalho que estava acostumada não se aplicava ao sistema público. Sua inserção profissional em outra rede de educação necessitou que a docente fosse se adequando ao novo contexto. Sobre esse assunto, há de mencionar que professores da escola do sistema privado argumentam que tem maiores condições de trabalho em recursos, enquanto que os profissionais da educação de instituições públicas apontam como positivo a autonomia para desenvolver o trabalho, o relacionamento com gestão (OLIVEIRA ET AL, 2016) e possuem remunerações superiores àquelas praticadas pela iniciativa privada (FERNANDES ET AL, 2018).

Inicialmente, a professora assumiu turma do primeiro segmento do ensino fundamental (antigo primeiro grau) que gerou conflitos profissionais referentes à sua atuação. Fato que tornou necessário apoio profissional dos colegas. Com isso, relata maior interação profissional com intuito de reconstruir seu repertório pedagógico, em que por meio de um processo de socialização profissional estabelece uma relação mútua de apoio, como é apontado na literatura por Day (2001) e Huberman (1995).

Em seguida, nossa professora foi designada a turmas de educação infantil, o que lhe gerou maior conforto e segurança em suas atribuições profissionais. Apesar disso, expressa ter

continuado a estabelecer uma rede de apoio profissional, inclusive inserindo os familiares das crianças como estratégia de superar dificuldades cotidianas. Devemos apontar sobre essa importância das instituições de educação e família compartilharem as funções de educação e socialização da criança (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016), em que é fundamental dividirem suas expectativas e possibilitaram um diálogo sem ruídos (ZAFANI; OMOTE, 2016).

Depois de um período na Educação Infantil da rede municipal seguiu para o primeiro segmento, quando se depara com as crianças com deficiência em sua turma. Na época estava no curso de psicologia e expressou acreditar que a equipe gestora direcionou essas crianças por estar realizando uma formação mais específica. Contudo, a docente relata que naquele momento seu curso não lhe dava suporte necessário para a dinâmica educacional com esse alunado, o que fez com que procurasse formação junto ao IHA em busca de se consolidar profissionalmente. Como indicam Zanellato e Poker (2012) é com a experiência com inclusão escolar que professores costumam procurar informações que lhe auxiliem a sanar as dificuldades que vivenciam no cotidiano profissional.

Diante das formações no IHA e com o andamento de seu curso de psicologia teve por interesse aproximar os dois campos. Neste momento a docente ingressa em uma fase de diversificação profissional, marcado por uma variedade de funções dentro da área da Educação Especial. Com isso, assume a regência de uma turma de educação especial em uma escola especial. Depois passa a atuar na sala de leitura, seguido da SR na mesma escola especial. Segue para atuar na CRE como agente de educação especial e assume aula extra em uma SR. Podemos entender que neste percurso a docente se reinsere na profissão, em especial em um campo de atuação perpassando pela entrada e estabilização em funções exercidas na educação especial. Contou, nesse período, com formação em serviço e dinâmica de trabalho que favoreciam a troca entre os diferentes profissionais. Alcança, com isso, uma plataforma profissional com novas responsabilidades.

Próprio desse período profissional, a docente precisou se afastar do trabalho na rede pública municipal do Rio de Janeiro por motivos particulares. Day (2001) explica que ao atingir uma plataforma profissional costuma surgir tensões entre a vida pessoal e profissional devido ao aumento de responsabilidades e a necessidade de conciliação. Ela seguiu para outro estado em que atuou como professora e psicóloga. Nessa experiência fora do estado a professora nos relata que se vinculou a um projeto de inclusão social que previa a educação de adolescentes e adultos provocando novo percurso de entrada e estabilização.

Ao voltar ao município, retorna para sua atuação na CRE, acumulando as funções de Agente de Educação Especial e professora itinerante. Podemos notar após algum tempo a docente opta por atuar somente como professora itinerante mostrando ter alcançado uma plataforma profissional, em que diminui o tempo dedicado ao trabalho fora de seu horário de trabalho em detrimento de conciliar suas atividades. Assim, inicia uma fase em que conhece suas atribuições conseguindo prever situações do cotidiano.

Após algum tempo atuando somente como professora itinerante a docente assume responsabilidade pelas unidades de educação infantil, quando notou que a educação infantil ganhava maior enfoque na política pública municipal com o surgimento dos Espaços de Desenvolvimento Infantil. Nesse período já se organizava para a aposentadoria nessa função buscando diminuição das atividades em prol de sua vida pessoal e levantando a documentação necessária para efetivar seu afastamento das atividades laborativas. Day (2012) aborda que professores nessa fase podem apresentar motivação e alto empenho optando por seguir outras atividades. Esta situação acometeu nossa docente. A professora, também, procurou outras oportunidades encerrando o atendimento psicológico e iniciando a produzir materiais pedagógicos para unidades educacionais e realizou novo concurso para cargo de PEI no mesmo município que já atuava.

Com isso, encerra suas atividades na matrícula anterior e reinicia seu percurso profissional como professora de educação já tendo um repertório pedagógico construído. Expressa as diferentes perspectivas que proporcionaram que ela ressignificasse sua prática com proposta de Educação Infantil diferente da que havia vivido. Além disso, atuou em turma de educação infantil com crianças alvo da educação especial o que lhe oportunizou refletir sobre a inclusão nesse segmento da educação e pleitear a realização de um trabalho diretamente com esse público. Se reinsere no campo da educação especial trabalhando com serviços da área destinados à educação infantil, expressando ter ressignificado sua experiência docente e formações para essa atribuição.

Por compreender a importância de um profissional especializado no campo da educação especial para compartilhar e criar experiências no contexto da educação infantil que partimos dessa trajetória de vida profissional. Como é de atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado previsto pela resolução nº 04/2009, o profissional de sala de recursos articula e colabora para o desenvolvimento profissional docente. Assim, é no cotidiano educacional que as estratégias com as crianças alvo da educação especial são criadas e ocorre a aprendizagem profissional para inclusão.

7 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO

Para sistematizar nossos dados diante ao processo de pesquisa iremos descrever três movimentos de investigação. Primeiro traremos a adequação do estudo às demandas do campo. Em seguida, relataremos o processo de construção da FCIE considerando a participação dos múltiplos atores. Por fim, apresentaremos os procedimentos de execução da proposta de mediação, considerando os movimentos do contexto institucional.

7.1 Redelineamentos: o campo propondo recortes investigativos

Entendemos que esta dinâmica compreende um movimento importante de realização do programa, essencial para compreensão sobre sua aplicabilidade à um contexto educacional real, com movimento próprio. Assim, os redelineamentos se mostram dados indispensáveis a pensar a proposta enquanto ação da pesquisa.

Como apresentado no capítulo metodológico, iniciamos o percurso de pesquisa em 2017 apresentando a pesquisa para equipe gestora e em seguida para o corpo docente. O diálogo de exposição e as visitas subsequentes frutificaram na necessidade recorte da pesquisa como podemos acompanhar.

No momento de conversa para apresentação da pesquisa estavam presente as professoras, estagiários da instituição, a agente de apoio à Educação Especial e as agentes de educação infantil. Conversamos inicialmente sobre a proposta de pesquisa, em que teríamos rodas de conversa sobre a atuação dos professores com crianças alvo da educação especial. Assim, foi explicado que seria necessária a cooperação mútua entre as professoras participantes, porque elas observariam a prática de outra docente e em conjunto iriam dialogar em busca das soluções pedagógicas junto a atuação com a criança com deficiência.

Durante a conversa de apresentação, as agentes de educação infantil expuseram seu ponto de vista explicando suas atribuições na instituição. Este momento foi demasiadamente longo, fato que gerou desconforto em outros participantes daquele momento. Em um dado momento algumas professoras comentaram que precisaríamos prosseguir, pois além de nossa conversa havia necessidade de realizarem organizações nas salas de atividades. Assim, os “funcionários presentes relataram a dificuldade de ter momentos de planejamento conjunto, devido a logística do calendário escolar” (RC, 06/10/17), por isso precisavam otimizar os momentos que aconteciam.

Após o momento coletivo, uma professora se aproximou para conversar. Ela expôs sua

preocupação quanto a dinamização das atividades de pesquisa, para que não houvesse “invasão”, para isso relatou o seguinte caso:

Após a conversa, uma docente se aproximou e narrou sua preocupação com a garantia de sua autonomia pedagógica. Relatou que em um dado momento a PSR ingressou em sua sala e iniciou uma atividade sem seu conhecimento. Quando notou a professora já estava realizando uma atividade com a criança com deficiência e isso lhe deixou desconfortável (RC, 06/10/17).

Após esse diálogo a PSR se aproximou. Conversou que a presença da pesquisa seria interessante, pois possibilitaria um canal de comunicação entre SR e turma comum. Como podemos notar no relato:

A professora Dona Benta da SR, se aproximou e comentou que os encontros precisavam ser mediados por conta do tempo. Explicou que na conversa com os demais professores ficamos muito tempo em outros assuntos e que um sujeito de fora poderia mediar situações na instituição. (RC, 31/10/17)

Complementou explicando que na sala de recurso é importante a parceria com a turma comum, sendo essencial o trabalho com a criança alvo da Educação Especial com seu grupamento. Assim:

Comentou também que costuma atuar na sala de atividade com as crianças que atende na SR e esta situação já havia causado ruídos de comunicação. (...) começou na unidade este ano [2017], trocando com outra professora que era PII. (...) expos ser interessante ter outra pessoa que é de fora trazendo uma mesma concepção de trabalho que valorize a parceria, o trabalho conjunto. (RC, 31/10/17)

Ao retornar para buscar os questionários do perfil dos professores, conversei com a direção e com a PSR de seguir outros caminhos na pesquisa. Devido a finalização do ano, comentei em deixar os procedimentos para o próximo ano letivo, pois poderia ocorrer mudança na equipe da instituição. Assim,

Conversando com a PSR combinamos focar a pesquisa na interação e parceria entre ela e as PEI. Comentei que realizaria ajustes nos procedimentos da pesquisa e retornaria no início do próximo ano letivo para conversarmos sobre a proposta. (RC, 22/11/17)

Após estes três encontros iniciais, a proposta de estudo foi reavaliada de modo a atender a necessidade indicada pelo campo e foi reapresentado no ano letivo seguinte.

Como percebemos na investigação, a partir do encontro inicial e das intervenções dos funcionários da instituição houve mudanças na proposta de pesquisa com vistas a atender a demanda evidenciada. Com isso, na chegada ao campo a pesquisa foi desconstruída, proporcionando uma nova relação entre contexto e proposta de investigação que estabeleceu os cursos de ação e de pensamento desencadeados. Compreendemos que essas

ressignificações ao mesmo tempo em que altera o objeto de pesquisa, também se restringi pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005). No processo de pesquisa então, se assume função reflexiva que, por vezes, ocasiona mudanças no ato de pesquisar. Seja ela nos sujeitos que a realizam e/ou nos contextos e organizações em que se encontram inseridos e nos quais realizam a pesquisa, em que se privilegiam as necessidades e interesses e uma tomada de decisão compartilhada pelos participantes (SIQUEIRA, 2017). Construção capaz de gerar um novo significado que conduz a mudança no problema abordado, podendo reformular instrumentos e procedimentos que havia sido previamente planejado.

A reconstrução do objeto de pesquisa se deu perante a opção por diferentes alternativas metodológicas do pesquisador. Reconduzimos o estudo para atingir a parceria entre docentes compreendendo o papel de instrumentos de mediação para que as ações de colaboração pudessem ser compartilhadas entre PSR e PEI no contexto da unidade. Sobre isso Ibiapina e Bandeira (2016) nos alertam que “o objeto da pesquisa é a elaboração dialética que parte da ação, processo de reconstrução do real, considerando-se como movimento que faz com que os participantes se libertem das imposições, dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática da ação” (p. 260).

7.2 A construção da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar

Como já apresentamos no capítulo metodológico, a ficha foi traduzida pelo pesquisador com apoio de uma assistente de pesquisa. Após sua tradução inserimos na dinâmica de pesquisa. Com isso, ela foi apresentada em três ocasiões distintas para professora Dona Benta, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 15 - Alterações sugeridas por Dona Benta na Ficha de Consultoria

Apresentação	Sugestão	Proposta
1ª Ocasão	Inserção do eixo sobre vínculo afetivo	Novo eixo: Na formação de vínculo afetivo Ítems: Observa o comportamento da criança; Observa as demandas da criança; Proporciona ações dialógicas de interesse da criança.
2ª Ocasão	Substituição de termo	Objetivos por conceitos no item: reforça descritivamente objetivos que esta aprendendo (reforço positivo)
3ª Ocasão	Sem sugestão	---

Fonte: autor

Após a primeira apresentação a professora comentou que apesar de presente indiretamente sentia falta de um eixo sobre vínculo afetivo e explicou que esta demanda era

fruto de sua formação de psicóloga. Assim, propôs introduzir um novo eixo e itens referentes a eles como expostos no quadro acima. Estes itens foram adicionados a ficha e a mesma foi reapresentada à docente em um segundo momento. Ao reapresentar o instrumento foi sugerida a troca por um termo mais adequado ao contexto de educação infantil, sendo o anterior ligado a uma perspectiva clínica. A alteração sugerida foi realizada e o instrumento reapresentado a professora em outro momento de conversa, quando que não foi sugerida qualquer mudança.

Após avaliação pela Dona Benta, obtivemos a quarta versão do referido instrumento e aplicamos o instrumento para duas PEI da instituição, sendo que somente uma delas era sujeito alvo da pesquisa (professora Narizinho). Para isso, acompanhamos as atividades realizadas pela professora junto a turma e em sequência solicitamos que preenchesse a Ficha considerando as atividades acompanhadas pelo pesquisador. Orientamos que quaisquer dificuldades no preenchimento poderiam ser sinalizadas, bem como sugerida adequações. Ambas as professora não relataram dificuldades no preenchimento.

O instrumento foi dado como concluído e pronto para ser utilizado de forma a favorecer a mediação entre PSR e PEI. Portanto, estes procedimentos deram origem a versão final da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (FCIE).

Em nosso instrumento de mediação, optamos por introduzir uma sequência de comportamentos que pudessem ser problematizados pelas professoras em sessões de conversa. Foi nessa relação que saberes e práticas em prol da inclusão ocorreram, possibilitando a reorganização do serviço com as crianças com autismo. Encaramos que nesse contexto o uso de instrumento pode integrar significação e sentido à atividade pedagógica docente. Com isso, auxilia para que o coletivo e individual estejam presentes em um constante movimento dialético, em que a compreensão do sujeito ocorre na *inter-relação* pesquisador/PSR/PEI. Esse movimento construído nas trocas enunciativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa possibilita que sentidos construídos coletivamente emergissem dessa relação (FREITAS, 2003). Além disso, por meio da FCIE foi possível dar visibilidade as ações e comportamentos dos professores. Ações que poderiam já ser realizadas por eles ou mesmo promover o direcionamento naqueles que não realizavam. Um instrumento em si formativo que é potencializado na interação com o professor de educação especial.

7.3 A execução dos procedimentos de mediação

A dinâmica foi planejada e combinada para ocorrer em fluxo quinzenal. Isso significa que na primeira semana ocorria a observação da prática docente, com preenchimento da FCIE

pelas professoras participantes. Já na segunda semana ocorria a conversa de acompanhamento do pesquisador com a Dona Benta. Assim, na semana seguinte retomávamos as ações da primeira semana dando reinício ao ciclo.

Devido algumas dificuldades enfrentadas, Dona Benta sugeriu realizamos as três etapas do ciclo no mesmo dia, como podemos notar no fragmento do Registro de Campo do dia 05/09/2018:

Ao terminarmos a [observação] a professora Dona Benta e eu seguimos para o momento de acompanhamento. Nele conversamos e tentamos otimizar os procedimentos de pesquisa. Isso ocorreu porque a professora relatou que as próximas semanas seriam conturbadas. Recordou que haveria o dia das crianças, dia da inclusão, vários feriados e ainda havia as eleições presidenciais em que várias professoras atuavam como mesários e presidente de seção.

Com isso, no decorrer da pesquisa seguimos o cronograma evidenciado a seguir:

Quadro 16 - Cronograma de execução dos procedimentos

Ciclo	Procedimentos	Narizinho	Emília
1	Observação da prática docente	13/06	22/08
	Diálogos de acompanhamento entre pesquisador e PSR	20/06	
	Conversas entre PSR e PEI		29/08
2	Observação da prática docente	15/08	05/09
	Diálogos de acompanhamento entre pesquisador e PSR	22/08	
	Conversas entre PSR e PEI		
3	Observação da prática docente	05/09	03/10
	Diálogos de acompanhamento entre pesquisador e PSR		
	Conversas entre PSR e PEI		

Fonte: autor

Como as professoras Narizinho e Emília ingressaram no estudo em momentos distintos, há algumas diferenças, principalmente no início dos ciclos. Por este motivo, as fases e etapas realizadas com cada sujeito de pesquisa seguiram diferentes ritmos. Neste contexto, cabe pontuarmos situações que influenciaram na dinâmica supracitada em que iremos compreendê-las em cada etapa desta fase de mediação.

Os momentos de conversas entre pares foram idealizados com a equipe para serem realizados em horário de planejamento das professoras que dispunham de atividades extracurriculares, sendo oferecida as suas turmas. A professora Narizinho, enquanto docente do grupamento Pré-escola I, dispunha de atividade extracurricular de Educação Física por 50min duas vezes na semana. Emília, a professora do Maternal II, não dispunha de atividades extracurriculares. Quando necessário, utilizava do momento de descanso das crianças para ações de planejamento junto com suas agentes de educação infantil. Assim, em acordo com as profissionais da unidade, utilizamos desses momentos (atividade extracurricular e momento de descanso) para as conversas entre a PSR com a professora de educação infantil. Diante

essa conjuntura, contamos com o seguinte tempo de conversa variado dentre as sessões e as profissionais. O quadro a seguir mostra o tempo por sessão de cada conversa entre pares.

Quadro 17 - Duração das conversas

Sessão de Conversa	Tempo	
	Narizinho	Emília
1ª Conversa	00:30:13	00:20:45
2ª Conversa	00:24:27	00:19:04
3ª Conversa	00:32:16	00:33:29
TOTAL	01:26:56	01:12:33

Fonte: autor

No percurso de observação com a professora Narizinho situações como calendário escolar, cotidiano da instituição e a rotina do agrupamento influenciaram na realização da observação pelo pesquisador e PSR da prática docente. O quadro a seguir sistematiza os principais fatores em cada tentativa de observação.

Quadro 18 - Tentativas de observação da prática docente de Narizinho

Ação	Tentativas	Situação / Procedimentos	Incidência de adiamento
1ª Observação da prática docente	1ª	Ausência imprevista de um dos sujeitos de pesquisa	1ª
	2ª	Retorno da Greve dos Caminhoneiros ³⁹ , reagendamento a pedido da professora.	2ª
	3ª	Movimento sindical	3ª
	4ª	Tentativa efetivada	-
2ª Observação da prática docente	1ª	Ponto facultativo no turno da tarde para rede municipal devido ao jogo do Brasil na Copa do Mundo	4ª
	2ª	Ausência prevista da criança com autismo	5ª
	3ª	Finalização do semestre letivo na instituição / Reunião interna	6ª
	-	Recesso escolar	-
	-	Recesso escolar	-
	4ª	Retorno do recesso com atividade de formação pela SME (Jornada Pedagógica)	7ª
	5ª	Encontro com a professora para reagendamento das ações de pesquisa	8ª
6ª	Tentativa efetivada	-	
3ª Observação da prática docente	1ª	Inviabilidade de observação por situações de instabilidade na rotina	9ª
	2ª	Tentativa efetivada	-

Fonte: autor

Com a professora Emília, não encontramos muitas dificuldades na execução dos procedimentos de observação. Os dois primeiros ciclos ocorreram sem quaisquer dificuldades,

³⁹ Greve que aconteceu a nível nacional no período de 21 a 30 de maio de 2018 com participação dos profissionais de transporte de carga por rodovias.

porém no terceiro ciclo ocorreram situações com cotidiano da instituição que influenciaram na realização da observação da prática docente dessa professora.

Quadro 19 - Tentativas de observação da prática docente de Emília

Ação	Tentativas	Situação / Procedimentos	Incidência de adiamento
1 ^a Observação da prática docente	1 ^a	Tentativa efetivada	-
2 ^a Observação da prática docente	1 ^a	Tentativa efetivada	-
3 ^a Observação da prática docente	1 ^a	Centro de Estudos	1 ^a
	2 ^a	Atividade externa da PSR	2 ^a
	3 ^a	Ausência prevista de um dos sujeitos de pesquisa	3 ^a
	4 ^a	Tentativa efetivada	-

Fonte: autor

Com os fatores que influenciaram na realização das sessões de observação da prática docente, há de se considerar que os adiamentos dessas observações geraram uma prorrogação em cadeia das demais etapas da fase de mediação.

Assim, inicialmente o diálogo entre pesquisador e PSR que ocorria após o momento de observação foi planejado para ocorrer na semana subsequente a observação da prática. Ação essa que aconteceu por duas ocorrências com a professora Narizinho e por uma ocorrência com a professora Emília, como se pode notar no quadro 20, referente ao cronograma de execução dos procedimentos. Há de esclarecer que essa alteração aconteceu pela necessidade de readequar os procedimentos depois da nona incidência de adiamento da observação da prática docente de Narizinho. Como já mencionado anteriormente, optamos por fazer as três etapas no mesmo dia. Apesar das alterações seguimos com os diálogos sem dificuldades ou ruídos, em que no início ocorreu na semana subsequente, porém depois passou a acontecer em momento seguido a observação da prática docente.

Nas conversas entre pares com a professora do Narizinho, do Pré-escola I, as maiores dificuldades mapeadas consistiram no não preenchimento da FCIE em duas sessões de conversas. Com isso, por sugestão da professora Dona Benta o instrumento foi preenchido antes de iniciar a conversa. Há de esclarecer, que o instrumento era entregue às professoras e deveria ser preenchido do decorrer da atividade observada ou logo em seguida da mesma. A

entrega do instrumento ocorreria somente no momento da Conversa entre pares. Na primeira conversa ambas as professoras preencheram a referida ficha, porém houve dúvidas quanto aos procedimentos da conversa. Desta forma, a professora Dona Benta explicava os procedimentos para professora Narizinho buscando no pesquisador reciprocidade de suas afirmações. Abaixo organizamos os principais entraves para a conversa entre pares com Narizinho e suas soluções.

Quadro 20 - Dificuldades na Conversa entre pares com Narizinho

Ação	Dificuldade e Entraves	Solução
1ª Conversa entre pares	Incertezas quando ao encaminhamento da conversa	Esclarecimento/confirmação pelo pesquisador
2ª Conversa entre pares	Não preenchimento da ficha anteriormente	Preenchimento antes de iniciar a conversa
3ª Conversa entre pares	Não preenchimento da ficha anteriormente	Preenchimento antes de iniciar a conversa

Fonte: autor

Na conversa com Emília as dificuldades em preencher os instrumentos propostos fora do momento de pesquisa também foram evidentes. Além disso, outras situações surgiram como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 21 - Dificuldades na Conversa entre pares com Emília

Ação	Dificuldade e Entraves	Solução
1ª Conversa entre pares	Atraso no início da conversa	---
	Não preenchimento da ficha anteriormente	Preenchimento antes de iniciar a conversa
	Versão da ficha errada com a professora de Educação Infantil	Esclarecimento pelo pesquisador
	Professoras buscaram comparar as respostas entre as fichas para padronizar	Entregue versão correta da ficha Esclarecimento do pesquisador
2ª Conversa entre pares	Incerteza quanto ao horário da conversa	Esclarecimento do pesquisador
3ª Conversa entre pares	Não preenchimento da ficha anteriormente	Preenchimento antes de iniciar a conversa

Fonte: autor

Como podemos notar nas conversas com a Emília tivemos questões referentes ao tempo de realização, em que ocorreram indecências com atrasos e incertezas do horário. Há

de recordar que Emília, professora do Maternal II, utilizava do horário de descanso das crianças para a participação deste momento da pesquisa. Assim, era necessária a organização interna da instituição para que houvesse outro profissional que suprisse a ausência momentânea da professora em sua sala de atividades.

Devemos destacar que o planejamento inicial previa a realização dessas etapas por cinco (5) ciclos. Contudo, com a situação dos adiamentos o pesquisador optou por encerrar com três ocorrências. Este fato proporcionou a necessidade de ajuste na investigação, por não chegar diretamente à criança com autismo, alvo de observações e intervenção por meios dos instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa.

Operacionalizamos com um conjunto de ações que indicaram na atividade de formação e aprendizagem docente como um processo contínuo de produção de ideias e trocas. Um processo de formação que possibilitou flexibilizar o cotidiano educacional, contribuindo para compreender as crianças, modificar as práticas docentes e melhorar a interação do professor com as crianças (OLMEDO, 2015). Assim, adotamos uma dinâmica que consistiu em um ciclo composto por três etapas em fluxo quinzenal de autorreflexão, em que o professor transforma-se em parceiro da investigação. Souza (2016) explica que esse movimento cíclico tem por intuito

sistematização de conhecimentos que propiciassem às professoras situações em que elas pudessem apropriar-se de uma proposta de organização do ensino a partir das reflexões sobre as suas ações docentes, de modo a permitir a busca de mudança qualitativa do seu fazer pedagógico (p. 362).

No decorrer do estudo, os fluxos cíclicos entre as duas PEI participantes foram diferentes. Seguimos datas distintas que se adequassem ao ingresso das mesmas no estudo. Além disso, os momentos de reunião também foram distintos, por não haver um momento de trabalho coletivo para planejamento para todos os profissionais. Foram necessários adequações para participação das duas profissionais que lecionavam para grupamentos diferentes. Além disso, a execução do programa foi marcada por intercorrências, atrasos e adaptações de horários pela ausência de tempo disponível para atividades de planejamento e espera de organização da rotina e de pessoal para saída da professora.

Cabe refletir que a ausência de arranjos que possibilitem horário de trabalho pedagógico coletivo para que professores possam estar juntos inviabiliza uma ação em colaboração por trazer limites à interação dos docentes (SILVA, 2011). Podemos compreender três condições de trabalho que afetam a dinâmica do professor regente com professores da sala de recursos: a falta de arranjos que possibilitem um tempo comum entre

esses dois grupos; a quantidade de trabalho burocrático que envolve a prática docente e o número de estudantes acompanhados por esses professores (CAMPOS, 2016; FIORENTINI; CRECCI, 2013; SILVA, 2011). Como denunciado por Pimenta, Damasceno e Cupolillo (2017), tem ocorrido a privação de espaços formativos que favoreça o debate sobre a Educação Inclusiva. Com isso, os docentes precisam ser apoiados em seu cotidiano para um processo de formação em sua atuação, considerando as crianças alvo da educação especial, também, como sujeitos ativos em seus percursos de desenvolvimento.

Também ocorreram imprevistos que acarretaram a mudança do calendário com adiamentos de cada etapa da pesquisa. Situação que gerou a sugestão por uma das professoras em otimizar o fluxo de trabalho na investigação. Assim, a distribuição das etapas foi alterada no cronograma, possibilitando que observação e conversa entre professores ocorressem no mesmo dia. Essa necessidade de otimizar, pode ser entendida a partir do contexto que a pesquisa foi realizada. Na instituição pudemos perceber que 65% do quantitativo de crianças atendidas na unidade são matriculadas nos grupamentos de pré-escola em horário parcial. Em contra ponto, as crianças de maternal perfazem 35% dos sujeitos atendidos em horário integral na instituição, em que não há oferta de vagas para crianças de até dois anos de idade. Gil (2018) nos alerta que esse movimento constitui um perfil municipal do atendimento das crianças da educação infantil, constituindo-se como uma política de ampliação de vagas para crianças acima de quatro anos. Destes grupamentos somente as turmas de pré-escola possuem os serviços denominados de extraclasse para garantia do tempo de planejamento. Este serviço se configura na unidade como aulas de educação física. No maternal o horário do sono das crianças tem sido aproveitado para esse momento de planejamento. Em ambos os casos há dificuldades de gerenciamento de material e atribuições de forma que possam efetivamente utilizar esses tempos. Eles se constituem como brechas na tentativa de garantir parcialmente o tempo de planejamento. No calendário do município, há dias reservados para encontro de toda equipe técnico-pedagógica que configura momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A professora apontou que os poucos instantes disponibilizados para o planejamento coletivo não tinham momentos dedicados à educação especial.

Por meio da investigação, ainda, contamos com apoio administrativo de modo a facilitar a dinâmica com os professores (HARGREAVES, 2001). Nos procedimentos adotados, as profissionais encaminharam e criaram suas próprias estratégias sustentando a dinâmica iniciada. Apesar disso, na pesquisa não pudemos notar se houve progressão e estabilidade das práticas na comunidade docente de forma a sustenta-la para além do estudo. O processo de assessoria por meio da PSR, também, possibilitou a articulação de um projeto

de prática em que a especialista em educação especial passou a prestar assistência teórica e tecnicamente, como apontado por Vasconcelos (1998).

Os procedimentos adotados possibilitaram um processo de desenvolvimento profissional docente que esteve pautado em um modelo de formação continuada por assessoria docente. Para sua operacionalização utilizamos de estratégias da pesquisa ação em que o pesquisador exerceu influencia no contexto investigado de modo a propiciar mudanças na realidade, a partir da demanda dos próprios sujeitos que participam daquele espaço. Também, foram utilizados procedimentos de colaboração entre pares, em que PSR e PEI foram incentivados a compartilharem práticas possibilitando que seus companheiros de profissão pudessem dar um retorno. Com isso, este conjunto de procedimentos ocasionou uma zona de desenvolvimento proporcionada pela distância entre as ações cotidianas realizadas autonomamente pelos professores e o que realiza em colaboração com seus parceiros profissionais, considerando “as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas com solução para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174).

8 PRODUTOS DA MEDIAÇÃO: DIÁLOGOS DE ACOMPANHAMENTO E FICHA DE CONSULTORIA

8.1 Os Diálogos de Acompanhamento

Os diálogos de acompanhamento entre pesquisador e Dona Benta (PSR) geram distintos temas de conversa. O quadro abaixo mostra a síntese dos assuntos abordados nesses diálogos de acompanhamento, conforme a sessão de diálogo e o alvo das conversas.

Quadro 22 - Roteiro de assuntos tratados nos Diálogos de Acompanhamento

Ação	Alvo da conversa	Assuntos tratados na conversa
1ª Diálogo	Narizinho 1ª Observação	Envolvimento da criança com autismo na atividade; Atividades realizadas pela professora regente; Indicação de adequação pedagógica de tipo atitudinal; Proposição da estratégia da Maleta Especial ⁴⁰ ; Argumentação sobre a necessidade de estratégias para transição das ações de rotina; Indicação sobre a necessidade de trabalhar com as questões de rotina junto às crianças com autismo para diminuir ruídos nos momentos de transição; Esclarecimento sobre acontecimento após prática docente observada.
2ª Diálogo	Narizinho 2ª Observação Emília 1ª Observação	Esclarecimento sobre acontecimento após prática docente observada; Atividade realizada complexa; Falsa dispersão diante atividade muito estimulante; A criança com autismo com ajudante de ação mais ativa, de acordo com o ritmo e demanda da atividade; Professora Emília possui um trabalho contextualizado em que desenvolve atividade livres e orientadas simultaneamente; Professora Narizinho traz propostas interessantes em que as atividades orientadas e livres ocorrem coletivamente, em momento único para todos; Orientações quanto aos procedimentos da Conversa entre pares.
3ª Diálogo	Emília 2ª Observação	Reorganização do cronograma da pesquisa; Não abordou a dinâmica realizada na prática; Percepção que o menino com autismo tem medo de bonecos personificados.
4ª Diálogo	Narizinho 3ª Observação	Orientações quanto aos procedimentos da Conversa entre pares; A estagiária assume papel de mediação junto as crianças com autismo e suspeita.
5º Diálogo	Emília 3ª Observação	Maior motivação da criança em realizar atividade na sala de atividades do que na SR. Na turma o menino foge das regras do grupo, assumindo a posição de ajudante. Relato do pesquisador sobre dificuldades na observação perante problemas com os equipamentos. Solicitação de ajuda para conseguir os equipamentos para SR. Necessidade de tempo de planejamento adequado. Organização quanto a dinâmica adotada no dia.

Fonte: autor

⁴⁰ Uso de uma caixa ornamentada nos moldes de maleta com objetos de interesse do menino com autismo que poderia servir como atividade de transição diante as ações de rotina da turma para quando a criança concluísse a atividade.

O quadro evidencia a abrangência de assuntos referente a: orientação e organização dos momentos de pesquisa, características de desempenho das crianças durante a atividade e as orientações e observações quanto a prática docente. Há de destacar que foi comum a todos os momentos de diálogo referências a **orientação e organização dos momentos de pesquisa**. Em duas ocasiões o assunto foi tomado para esclarecer procedimentos de pesquisa, como podemos notar nos fragmentos abaixo:

Retornamos falando sobre a dinâmica que seria adotada na conversa entre elas. Expliquei que abordariamos brevemente a Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar somente com os itens de maior relevância para pensar a prática junto às crianças com autismo em questão. Em seguida a ideia era pensar a criança e caracterizá-la na ótica da professora regente, (...) como forma de avaliar a criança e criar estratégias de intervenção. Assim, seguiríamos para rascunhos de estratégias que poderíamos estar adotando junto aos meninos. (RC, 22/08/2018, referente à prof. Narizinho).

Repassamos a dinâmica com a professora. (RC, 05/09/2018, referente à professora Narizinho).

Esses momentos de conversa também serviram para combinar os próximos passos de pesquisa considerando a dinâmica institucional. Em um dos momentos a professora expos uma organização imediata, como podemos verificar no trecho do registro a seguir.

Na conversa, ainda, a professora Dona Benta explicou que atenderia duas crianças de 11h as 12h. Assim, a conversa com a professora Emília precisaria ocorrer as 12h. Expliquei que esse já era o horário que a professora Emília havia combinado e não teria problemas. (RC, 03/10/2018)

Em outro momento a PSR levantou a questão da organização da pesquisa em ciclos quinzenais. Com isso, conversamos de modo a reorganizar a proposta para atender a dinâmica da instituição, como podemos notar:

Ao terminarmos o momento de observação, a professora Dona Benta e eu seguimos para o diálogo de acompanhamento. Nele conversamos e tentamos otimizar os procedimentos de pesquisa. Isso ocorreu, pois a mesma relatou que durante duas semanas seria conturbado. (RC, 05/09/2018)

Ainda ocorreram situações em que, depois da observação da prática docente, a PEI indagou procedimentos pedagógicos ao pesquisador. Nesses momentos era o pesquisador quem dava um retorno mínimo quanto a dinamização realizada. Em seguida, se esclarecia que a PSR conversaria mais atentamente, pois ela era a principal interlocutora para construção e adequações dessas práticas. Essa dinamização foi exposta nos diálogos de acompanhamento para que Dona Benta pudesse corresponder aos anseios da PEI. Como podemos perceber nos fragmentos a seguir.

Relatei que ao final da atividade a professora tinha me perguntado sobre o desempenho na atividade e esclareci que não emitiria considerações específicas, mas que tudo foi muito interessante. Esclareci que comentei com a professora que as ponderações viriam da PSR. (RC, 20/06/2018, referente à prof. Narizinho).

Relatei que ao final da [observação] a professora havia me indagado sobre participação [da criança com autismo]. A professora relatou que tinha atribuído uma tarefa de ajuda [para a criança com autismo] como foi orientado pela SR na 1ª Conversa entre [elas], porém tinha ficado evidente que naquela atividade não tinha dado resultados. Expliquei que outras estratégias poderiam ser adotadas, bem como compartilhar a situação com a professora da SR. (RC, 22/08/2018, referente à prof. Narizinho).

No decorrer das conversas as **características de desempenho das crianças com autismo** durante a atividade foi outro tema abordado. Com o grupo da professora Narizinho, observamos no primeiro diálogo que a criança com autismo “esteve envolvida durante toda a atividade” (RC, 20/06/2018). Enquanto no segundo diálogo foi percebido que a criança estava mais agitada. Contudo, a professora Dona Benta esclarece que o comportamento do menino correspondeu a proposta de atividade porque “todas as crianças estavam envolvidas e motivadas com as proposições da atividade e por conta da quantidade de estímulos demonstravam-se agitadas e a todo o momento queriam ver na tela do celular a imagem dos sons que a professora estava colocando para que as mesmas adivinhassem” (RC, 22/08/2018).

Na turma da professora Emília, observamos que o menino com autismo “foge das regras do grupo e assume a posição de ajudante” (RC, 03/10/2018). Com isso, Dona Benta expôs que na atividade observada ocorreu um exemplo dessa situação, em que foi proposto miniaturas de animais para o menino durante a contação de história e em momento posterior que o menino auxiliou segurando e distribuindo as referidas miniaturas na realização da atividade seguinte. Assim, foi esclarecido por Dona Benta que a professora Emília utiliza dessa adequação atitudinal na turma proporcionado que as crianças do grupamento já percebiam que o menino com autismo tem atribuições e tarefas próprias em colaboração com o coletivo. Outro ponto observado consiste na observação da PSR que o menino com autismo apresenta “medo por bonecos personificados”. Explicou que “essa situação (...) ocorreu no atendimento individual na SR e também foi notado por no decorrer da atividade com a professora regente, no momento que a mesma pegou a boneca Emília” (RC, 03/10/2018).

A maior parte do tempo dos diálogos envolveu assuntos ligados a **orientações e observações quanto a prática docente**. Sobre a professora Emília, foi exposto que as atividades são organizadas de forma diferenciada na sala, “em que mescla atividades de produção orientada com atividades livres” (RC, 22/08/2018), sendo elas realizadas simultaneamente. Com a professora Narizinho, foi relatado que tem como característica

realizar atividades muito interessantes, com planejamento prévio e cuidado na execução. Essas atividades são um momento único para todas as crianças, sendo realizadas coletivamente. Os casos inesperados são tratados no decorrer da dinâmica com elaboração de estratégias que atendam a demanda.

A própria professora Dona Benta expõe questões sobre sua prática ao fazer menção “a necessidade de ter tempo de planejamento com equipamentos adequados” (RC, 03/10/2018).

Explica que

a CRE estava para encaminhar os recursos de uma sala desativada, porém ainda não tinha feito. A falta de computador e impressora são os principais impeditivos para realização do trabalho, conforme a professora. Não há como planejar e confeccionar material na própria unidade. Explicou que apesar de usar o computador da secretaria da unidade, a dinâmica é diferente, pois tem que se deslocar, aguardar ou mesmo ceder o equipamento. (RC, 03/10/2018)

Sobre as atividades observadas, conversamos como em ambos os casos (professora Emília e Narizinho) as ações para as crianças com autismo perpassam por adequações atitudinais. Sobre esse assunto, o registro de campo de 20/06/2018 expõe os primeiros indícios desta ideia. Nele se encontra anotado que a professora Dona Benta argumenta que “apesar do [menino com autismo] ter participado ativamente relata que seria necessário utilizar do interesse e disponibilidade [dele] como auxiliar da turma. Assim, sua energia estaria focada diretamente na execução coletiva da atividade”.

A professora ainda explica que o apoio realizado pela criança deve seguir a intensidade da atividade proposta, como podemos entender na seguinte anotação:

A professora Dona Benta relatou que a atividade observada foi uma prática intensa, com várias atividades simultâneas, demonstrando ser uma atividade complexa. Explicou que a atividade foi muito interessante, porém, devido a sua complexidade, houve uma “falsa dispersão de todos” [*Explicação do pesquisador*]. (...) Explicou, ainda, que o [menino com autismo] logo mudou de foco diante da atividade, na qual a professora poderia ter utilizado ele como ajudante de algo mais estimulante na atividade, ou seja, dar play nos áudios pelo celular. (RC, 22/08/2018).

Outro assunto sobre a prática consistiu em organizar momentos de transição das atividades. Assim, “explicou ainda que seria necessário trabalhar com a rotina com a turma, de modo a ter uma transição entre as atividades mais tranquilas” (RC, 03/10/2018). Para facilitar os momentos de transição e diminuir os ruídos que esses momentos pudessem provocar, Dona Benta sugere o “uso da Maleta Especial com objetos de interesse do menino, poderia servir para quando a criança concluísse a atividade, servindo como atividade de transição diante as ações de rotina da turma” (RC, 03/10/2018). Por fim, nos diálogos também abordamos que a presença da estagiária de educação especial na turma, proporcionando que a

mesma assumiu papel de mediação junto às crianças com autismo enquanto a professora realiza a mediação com as demais crianças.

Há de ressaltar que adotamos procedimentos de pesquisa ação, proporcionando uma aproximação da unidade de educação com a universidade, através do pesquisador e da pesquisa. Situação que gerou uma construção coletiva dos dados, em que o pesquisador assumiu o papel de gerenciar os dados produzidos e em interlocução com os participantes da pesquisa dialogam em prol mudanças qualitativas no cotidiano escolar. Portanto, os professores assumiram o protagonismo no processo de pesquisa, proporcionando que reflexão de suas ações indicam os caminhos adotados pela investigação e proporcionando a construção coletiva do mesmo (GONÇALVES; ET AL, 2012)

8.2 A Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar

Ao comparar as respostas e comentários das fichas de consultoria para inclusão escolar encontramos um perfil de preenchimentos das docentes. As PEI somente marcavam os comportamentos observados durante as atividades; já a PSR também utilizava do campo de anotações para esclarecer alguns comportamentos observados. Ao analisarmos as respostas sinalizadas dos 24 comportamentos descritos na referida ficha, podemos notar que a maioria dos preenchimentos coincide entre as respostas das professoras. Ao compararmos as fichas de Dona Benta com Emília podemos notar uma média de 21 itens concordantes. Como podemos ver no quadro abaixo houve quesitos que não foram assinalados pelas duas professoras, havendo uma concordância de que o comportamento não aconteceu.

Quadro 23 - Itens não assinalados por ambas as professoras, por ciclo de mediação com Emília

Item		Momento de conversa		
		1º	2º	3º
3.3. Nos processos pedagógicos	Faz adaptações de materiais (se a criança necessita)		X	
	Dá atenção constante a criança	X		
	Da modelo da tarefa			X
3.4. Em lidar com comportamentos	Ignora comportamentos inapropriados	X		X

Fonte: autor

O quadro abaixo mostra os itens discordantes entre Emília e Dona Benta por momento. Notamos que conforme as sessões as professoras passaram ampliar o consenso de suas percepções sobre as ações e acontecimentos na atividade observada. Assim, na última sessão as docentes tiveram 100% de concordância.

Quadro 24 - Itens assinalados somente por uma das professoras, por ciclo de mediação com Emília

Item		Momento		
		1º	2º	3º
3.2. Na relação com a criança	Dá responsabilidades a criança incluída		X	
	Faz adaptações de materiais (se a criança necessita)	X		
3.3. Nos processos pedagógicos	Aguarda a resposta da criança	X	X	
	Oferece apoio físico	X	X	
	Faz adaptações nas propostas pedagógicas (se a criança necessita)	X	X	
3.4. Em lidar com comportamentos	Ignora comportamentos inapropriados		X	

Fonte: autor

Ao compararmos as respostas de Dona Benta com Narizinho há uma média de 18,3 itens concordantes. Há de ressaltar que houve quesitos que não foram marcados por ambas as professoras, como podemos aferir no quadro abaixo.

Quadro 25 - Itens não assinalados por ambas as professoras, por ciclo de mediação com Narizinho

Item		Momento		
		1º	2º	3º
3.1. Na formação de vínculo afetivo	Observa as demandas da criança		X	
3.3. Nos processos pedagógicos	Oferece apoio físico			X
3.4. Em lidar com comportamentos	Ignora comportamentos inapropriados		X	X
	Redireciona comportamentos inapropriados		X	X

Fonte: autor

Abaixo podemos observar os itens discordantes preenchidos ao compararmos as respostas de Narizinho com Dona Benta. Assim como ocorreu no com Dona Benta e Emília, as fichas passaram a expressar maior concordância de suas percepções sobre as ações e acontecimentos na atividade observada.

Quadro 26 - Itens assinalados somente por uma das professoras, por ciclo de mediação com Narizinho

Item		Momento		
		1º	2º	3º
2. Participação da criança		X	X	
3.1. Na formação de vínculo afetivo	Observa o comportamento da criança		X	
	Observa as demandas da criança	X		
3.2. Na relação com a criança	Interage com a criança	X		
3.3. Nos processos pedagógicos	Faz adaptações de materiais (se a criança necessita)	X	X	X
	Da atenção constante a criança		X	
	Da modelo da tarefa		X	X
	Aguarda a resposta da criança	X		
	Reforça descritivamente os conceitos que esta aprendendo (reforço positivo)	X		
	Oferece apoio físico	X	X	
3.4. Em lidar com comportamentos	Ignora comportamentos inapropriados	X		
	Redireciona comportamentos inapropriados	X		

Fonte: autor

Ao conferirmos as anotações de Dona Benta nas fichas referentes à prática de Emília e de Narizinho notamos escritos referentes à: esclarecimentos quanto ao preenchimento da ficha, observações sobre fatores que influenciaram a dinâmica da atividade observada, sugestões para professora regente e, por fim, comentários pessoais. As anotações sobre as observações com a professora Narizinho são mostradas no quadro abaixo.

Quadro 27 - Anotações de Dona Benta nas fichas referentes à prática observadas com a professora Narizinho

Categorias	Anotações
Esclarecimentos quanto ao preenchimento da ficha	<p>[O menino com autismo] não necessitam de apoio físico, mas direcionamento para acalmar sua agitação psicomotora. (FCIE de Dona Benta, 13/06/2018).</p> <p>As adequações com [o menino com autismo] são pedagógicas em forma de estratégias para ajudar a focar sua atenção e acalmar a agitação motora. (FCIE de Dona Benta, 15/08/2018).</p> <p>Esta tarefa não demandou modelo, mas demonstração de como fazer. (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018).</p> <p>[A criança com autismo] dificilmente necessita de apoio físico. (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018).</p>
Observações sobre fatores que influenciaram a dinâmica da atividade observada	<p>Hoje a professora estava sem a estagiária para auxiliar na tarefa de mediação com [o menino com autismo] (FCIE de Dona Benta, 13/06/2018).</p> <p>A atividade escolhida exigiu um trabalho intenso de gerenciamento do som e da imagem por parte da professora. (FCIE de Dona Benta, 15/08/2018).</p> <p>A atividade escolhida foi tão interessante por usar áudio e imagens que ficou difícil conter o impulso das crianças que saíam da rodinha para chegar mais perto. Esta movimentação dificultou a interação com [a criança com autismo]. (FCIE de Dona Benta, 15/08/2018).</p> <p>A atividade motivou tanto a participação das crianças que não conseguiram ficar quietas para ter a atenção exigida. (FCIE de Dona Benta, 15/08/2018).</p>
Sugestões para professora regente	<p>Poderia ocupar a criança como seu ajudante, por exemplo, para acalmar sua agitação psicomotora. (FCIE de Dona Benta, 13/06/2018).</p> <p>Talvez se as imagens aparecessem na TV não precisariam fazer tanta movimentação para ver melhor. (FCIE de Dona Benta, 15/08/2018).</p>
Comentários pessoais	<p>Preparar quebra-cabeça (A4) (Vogais). Jogos de construção. (FCIE de Dona Benta, 13/06/2018).</p> <p>É muito gratificante observar o funcionamento da turma e verificar carinhosa e acolhedora do grupo com o menino. (FCIE de Dona Benta, 13/06/2018).</p> <p>Quem faz as intervenções com as crianças incluídas? Há um combinado sobre isso entre a estagiária e professora? (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018).</p>

Fonte: autor

No quadro a seguir podemos verificar os registros de Dona Benta das observações com a professora Emília.

Quadro 28 - Anotações de Dona Benta nas fichas referentes à prática observadas com a professora Emília

Categorias	Anotações
Esclarecimento os quanto ao preenchimento o da ficha	A professora ofereceu um cavalo para o [menino com autismo] segurar, ocupando-o e acamando sua agitação psicomotora. (FCIE de Dona Benta, 22/08/2018). [O menino com autismo] não precisa de adaptações materiais, apenas de estratégias atitudinais. (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018). A professora [Emília] pediu para deixá-lo mais livre possível nesta atividade. (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018).
Observações sobre fatores que influenciaram a dinâmica da atividade observada	A professora mantém seus materiais sempre organizados em cantinhos na sala de aula, prontos para utilização. (FCIE de Dona Benta, 22/08/2018). Percebi que [o menino com autismo] tem medo de alguns bonecos quanto lhes atribuímos características humanas, personificando-os. (FCIE de Dona Benta, 05/09/2018). Nesta atividade não deu muitas responsabilidades, mas fez intervenções para despertar o seu interesse o tempo todo. (FCIE de Dona Benta, 03/10/2018). Trouxe animais da fazenda para motivar a montagem da cerquinha. (FCIE de Dona Benta, 03/10/2018).
Sugestões para professora regente	A professora poderia ter focado mais nas respostas do [menino com autismo] para estimular sua oralidade. (FCIE de Dona Benta, 22/08/2018).
Comentários pessoais	A professora [Emília] tem um trabalho muito criterioso em relação a organização das atividades e dos materiais utilizados. (FCIE de Dona Benta, 22/08/2018).

Fonte: autor

Notamos que o uso da ficha na mediação das conversas auxiliou as professoras regentes a expandirem suas percepções do fazer pedagógico. A análise dos itens discordantes mostra diferença do ponto de vista entre PEI e PSR que acarretaram em negociações e construções de significados. Na proposta pedagógica realizada com a criança com autismo, as PEI tinham indicações do que poderiam ser aprimoradas na atuação docente ou se depararam com comportamentos que já realizavam. Em contra ponto, a PSR na situação de conversa tinha acesso ao ponto de vista do outro profissional, possibilitando que aprimorasse suas ações com a criança com autismo e com os professores regentes. Entendemos, assim, que ao mesmo tempo em que atua em prol do outro, o próprio agente foi modificado por sua ação e pela ação do outro permitindo que as estratégias utilizadas fossem repensadas. Portanto, foi no cotidiano que saberes e práticas foram ressignificados perante a mediação do outro profissional, alterando constantemente a sua perspectiva para o contexto em que está inserido. Compreendemos, assim, que instrumento utilizado no decorrer da pesquisa favoreceu com que os sujeitos participantes compartilhassem seus saberes e práticas proporcionando um movimento contínuo de colaboração em parcerias produtivas e criativas (JOHN-STEINER, 2000), auxiliando na constituição da colaboração entre pares (GARCIA; PRYJMA, 2013).

9 PRODUTOS DA MEDIAÇÃO: AS CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS

9.1 As interações comunicativas das professoras nas sessões de conversa

As conversas entre Dona Benta com as PEI foram problematizadas pela Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (FCIE), já que a mesma consistia no instrumento alvo para as interações desse momento. Acima já expomos os resultados do cruzamento entre as fichas preenchidas pelas professoras, agora iremos conferir as temáticas que permearam as conversas entre elas. Para isso, apresentaremos os dados pelos pares de conversa, considerando as PEI Narizinho e Emília em diálogo com a professora Dona Benta.

9.1.1 Conversas entre Narizinho e Dona Benta

As sessões de conversa entre pares provocaram diferentes temas abordados. O quadro abaixo mostra a síntese dos assuntos abordados nesses diálogos, conforme a sessão de conversa.

Quadro 29 - Assuntos tratados nas Conversas entre pares com Narizinho

Ação	Assuntos tratados na conversa
1ª Conversa	Comparação das fichas preenchidas; Criar estratégia do menino com autismo como ajudante; Adoção de estratégia da Maleta Especial; Materiais e adaptações necessárias; Construção da ideia de apoio físico; Exemplo de estratégias, tendo o apoio físico no cotidiano da turma; Papel da estagiária; Diálogo sobre a agitação da criança com autismo e construção de estratégias; Exemplos de momentos de desorganização da criança; Adequação da atividade na dinâmica observada; Fixação da criança pela letra R; Ausência da estagiária no dia da observação; Considerações sobre os procedimentos de pesquisa; Síntese das observações e sugestões pela professora Dona Benta.
2ª Conversa	Diálogos sobre as fotos para o relógio de rotina; Uso de prancha de comunicação sobre comportamentos; Uso de fantoches como estratégia; Observações e comentários sobre a atividade observada; Interesse restrito da criança com suspeita de autismo e a ampliação de seu repertório verbal; Preocupação e encaminhamentos com a criança com suspeita de autismo; Diálogo sobre a criança com diagnóstico de autismo; Estratégias e adaptações pedagógicas; Planejamento para as crianças com autismo; Sugestões para demandas da professora de educação infantil; Orientação para trabalho com a escrita; Orientações quanto ao laudo da criança com suspeita com autismo.

Quadro 29 - Assuntos tratados nas Conversas entre pares com Narizinho

3 ^o Conversa	Comparação das fichas preenchidas; Avaliação geral da atividade observada e do grupo perante a atividade; Considerações pela professora regente da prática da criança com autismo como ajudante; Estratégias para atuação com crianças com autismo atendidas; Inserção do artefato temporal e a percepção da turma; Características das crianças (com autismo e suspeita) no decorrer do ano letivo; Estagiária como mediadora responsável pelas crianças com TEA; Adaptação da prática observada.
-------------------------	---

Fonte: autor

Como notamos através dos assuntos tratados nas sessões de conversa entre Narizinho e Dona Benta sugeriram diálogos sobre itens da FCIE e alguns desdobramentos. No que se referem aos quesitos da ficha as professoras deram maior ênfase quando havia item discordante entre as respostas das professoras. Ao tratarem sobre a participação da criança nas atividades orientadas, as professoras tiveram diferentes percepções. Na primeira sessão podemos notar o seguinte diálogo em prol de compreender a participação da criança na dinâmica:

Narizinho: Aí assim, a participação d[a criança com autismo]: eu acho que foi uma participação parcial. Eu marquei parcial porque ele interagiu, mas na hora de fazer a atividade na folha ele se dispersou. Então a gente teve que fazer a intermediação. Você ajudou, eu também. Então para ele se colocar, mostrar para ele qual era a figura novamente, mostrar a letra novamente para ele que ele poderia escolher para estar fazendo o desenho. Então ele dispersou nessa hora, mas ele participou. Ele teve uma participação. Não sei o que você colocou... Você botou total?!?!?

Dona Benta: Então, eu botei total. Eu coloquei total porque assim... Eu acho que o foco de observação da gente é um pouco diferente. Porque você é a professora regente e você observa sempre a participação dele em relação ao grupo. Você quer que ele venha... Pelo que eu entendo assim, você quer que ele participe cada vez mais, tal qual o grupo participa. E o meu olhar é diferente. O meu olhar é assim: “Nossa, que legal, ele já está conseguindo fazer isso!”. Entendeu? Então eu achei que a participação dele foi total porque ele participou em todos os momentos. Eu só não achei que ele se dispersou em alguns momentos. Eu acho que ele se dispersa o tempo todo. Ele tem essa característica de ser muito hiperativo, de ser muito dispersivo, que é uma característica do quadro dele. Assim, mesmo que talvez ele não fosse uma criança com autismo, talvez ele fosse essa criança agitada, com essa agitação psicomotora. Mas eu achei total porque participou em todos os momentos, apesar dele... Ele vai e volta, ele vai e volta. Eu achei total por causa disso. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 20/06/2018)

Essa busca pela compreensão da participação da criança a partir das respostas da FCIE também foi alvo na terceira sessão de conversa, como podemos verificar:

Dona Benta: (...) E aí eu achei que a participação d[a criança com autismo] foi total. O que você achou?

Narizinho: Então, primeiro eu tinha colocado total, depois eu fiquei pensando no parcial, por quê? Porque ele interagiu em muitos momentos, mas depois ele dispersou. Ele ficou meio ali disperso por mais que eu tenha pedido para ele pegar ali na caixa, passar a caixinha para os amigos colocarem ali de volta... (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018)

E complementam:

Narizinho: Ai assim, eu fiquei na dúvida na hora por isso, de total ou parcial, mas eu também tinha marcado total. Mas...

Dona Benta: Eu penso assim, que não foi só deles. Assim, não é que ele tenha tido parcial é porque foi muito estímulo, por isso ele se dispersou. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018)

Esse diálogo com objetivo de compreender os posicionamentos diante o comportamento observado também foi foco no quesito interage com a criança, como podemos perceber no trecho abaixo.

Narizinho: Eu marquei a primeira assim: eu não marquei. Por quê? Porque eu não consigo interagir com ele totalmente o tempo todo. Então eu entendi que esse item aqui “interage com a criança” é total, totalmente. E eu não consigo interagir com ele totalmente, até por conta do que você falou: da dinâmica, da quantidade de alunos, todo mundo vem fazer pergunta ao mesmo tempo. Então não consigo interagir totalmente com ele. Eu interajo, mas é aquilo, eu preciso de alguém para me apoiar nesse momento porque na hora da explicação eu até consigo, mas depois que todo mundo tem a dúvida, aí já começa a confusão, entendeu? Então, para interagir totalmente com ele é um pouquinho difícil.

(...)

Dona Benta: É. Nesse item eu marquei que você fez todas. Eu achei que você teve uma relação bacana com ele. Com todos e com ele também. Claro, resguardadas as devidas, porque na hora do momento da atividade você tem que tá deslocando sua atenção para todos. Não tem como ficar com a atenção só para ele. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 20/06/2018)

Ao abordar sobre o item ignora comportamentos inapropriados as professoras também procuraram construir um entendimento sobre o quesito como podemos notar no fragmento abaixo.

Narizinho: Eu só não marquei “ignora comportamentos inapropriados”. Porque realmente eu não ignoro os comportamentos inapropriados dele. Eu tento focar em outras coisas para que ele não fique ali chorando ou batendo no colega, ou esperneando, para que as crianças não percebam que eu concordo com esse comportamento o tempo todo: “A dá, dá para ele o brinquedo, para ele não chorar!” e não é assim, eu tento “Não, não [Ruy]⁴¹! Agora não pode, mas vamos lá fora. Vamos ver outra coisa. Vamos para janta, vamos comer! Ih, vai ter frutinha! Vai ter não sei o que.” Então, eu não ignoro os comportamentos inapropriados. Aliás, eu ignoro os comportamentos inapropriados dele no sentido de reforçar os apropriados.

Dona Benta: Entendi. Para não reforçar o negativo.

Narizinho: Isso!

Dona Benta: Eu achei que você ignorou em alguns momentos. Naquele momento da atividade você ignorou em alguns momentos. Essa movimentação dele se afastar, porque ele não ficou sentado na rodinha. Ele circulava, circulava. E, eu achei que para seguir com a atividade, para coisa fluir, você foi deixando ele mais a vontade e tal. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 20/06/2018)

Com outros quesitos discordantes essa construção por uma compreensão não foi tão evidente, em que somente a PSR traz seu posicionamento diante a resposta apresentada.

⁴¹ Nome fictício adotado ao menino com autismo acompanhado.

Entendemos a existência de três tipos de argumentação da professora: não condizem com a atividade realizada; não se aplicam as características do menino com autismo; e, por fim, a organização espaço-temporal nas atividades.

Ao abordar que os itens não condizem com a atividade realizada, a professora sinalizou o item “dá modelo de tarefa”. Ela explica que a atividade não requeria oferecer modelo:

Dona Benta: Eu só não marquei hoje essa questão de você dar modelo da tarefa, porque a atividade não cabia dar um modelo. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018)

Sobre os itens que não se aplicam as características do menino com autismo, a professora expôs o quesito “oferece apoio físico”, expressando:

Dona Benta: E oferecer apoio físico é uma coisa que ele não precisa muito. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 20/06/2018)

Dona Benta: E assim, “Oferecer apoio físico” eu também não marquei porque não precisa. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018)

Além desse quesito, a PSR nos possibilita compreender que também não se faz necessário a adaptação de materiais para a criança com autismo observada. A professora apresenta as seguintes argumentações:

Dona Benta: O que você não marcou foi o 2, não é? Que você não faz adaptações de materiais. Eu até marquei que você faz sim, até porque você me pediu material para fazer essa atividade específica. Você já veio fazer trocas comigo. Na verdade ele não necessita de grandes adequações de materiais. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 20/06/2018)

Dona Benta: Adaptação de material, não é o caso. E você ofereceu... (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018)

Com base nos quesitos da FCIE, a PSR também faz argumentações sobre a organização espaço-temporal nas atividades realizadas. No quadro abaixo podemos conferir suas falas.

Quadro 30 - Argumentos da professora Dona Benta sobre respostas discordantes de quesitos da Ficha de Consultoria

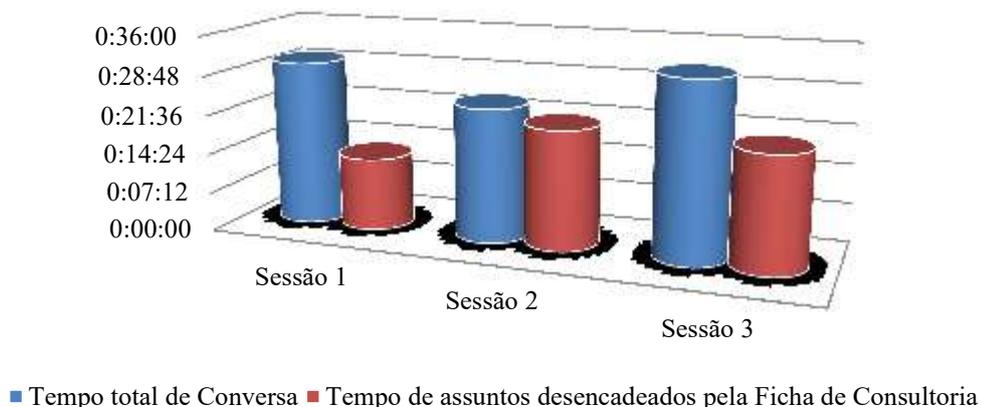
Quesito discordante	Sessão	Argumentos sobre os itens discordantes
Observa o comportamento da criança	3	Dona Benta: O quê que eu coloquei quando a gente pensa nessa parte “Formação de vínculo afetivo”: observa o comportamento da criança? Observa as demandas da criança? Nesses dois tópicos eu não marquei, porque o que me chamou a atenção que você ficou tão mobilizada em administrar a própria atividade, que foi muito intensa, que você perdeu lances importantes nesse gerenciamento ali da relação com eles e principalmente com [a criança com suspeita de TEA] e com [a criança com autismo], entendeu? Que ficou difícil de você observar e controlar. Não que você não faça, pelo contrário, mas que por conta de uma dinâmica tão intensa, isso ficou em segundo plano.
Observa as demandas da criança	1	Dona Benta: E marquei o segundo: que você proporciona ações dialógicas de interesse da criança. Mas, “observar as demandas da criança”, eu não marquei. Não que você não faça, mas que você poderia ter feito bem mais. Porque é natural que você fique mobilizada com o movimento todo do grupo e a gente não consegue ter todos os braços, por isso, o mediador junto na turma.
Da atenção constante a criança	3	Dona Benta: Atenção constante, eu percebi assim, que você fica... Eu não marquei que você dá atenção constante para eles. Por quê? As atividades que eu já observei, eu vejo sempre você bem focada no gerenciamento da atividade em si, e quem faz as intervenções mais pontuais com as crianças, tanto com [a criança com autismo] quanto com [a criança com suspeita de TEA], é a estagiária.
Aguarda a resposta da criança	1	Dona Benta: (...) aguardar a resposta da criança. Eu acho até que você aguardou, você mandou ele ir lá, você observou como ele interagiu com o colega na hora que ele tava lá sugerindo no painel as letrinhas, onde é que guardava, e tal. (...).
Redireciona comportamentos inapropriados	1	Dona Benta: Eu não marquei que você redirecionou comportamentos inapropriados, porque você deixou ele ficar ali mais tranquilo, mais à vontade, circulando, circulando, circulando. Ai outros queriam também sair junto com ele da roda e tal. Quer dizer, esses comportamentos sempre os outros acabam tentando a imitar, então a gente tem que buscar estratégias mesmo para tentar estar direcionando e naquele momento você deixou a coisa fluir um pouco mais solta para atividade acontecer. Mas mantenha a calma, reforça os comportamentos apropriados, sim. E ai eu coloquei que você estava sem a estagiária naquele dia que é a mediadora (...).

Fonte: autor

Podemos perceber dois movimentos nessas falas: o primeiro se refere à diferença de pontos de vista sobre o comportamento analisado; em seguida há construção conceitual entre as professoras sobre o referido item que gerou desacordo nas respostas. Interessante que esses movimentos discursivos não são excludentes, havendo situações que ambos permeiam o mesmo fluxo discursivo sobre a atuação docente.

Outros temas surgiram nas conversas. O gráfico a seguir mostra o tempo destinado aos quesitos da ficha e os que foram suscitados por ela. Com isso, podemos perceber que assuntos desencadeados pelo instrumento de mediação estão presentes desde a primeira sessão. Assim, percebemos que a maioria do tempo de conversa é destinada a assuntos que foram desencadeados pela FCIE.

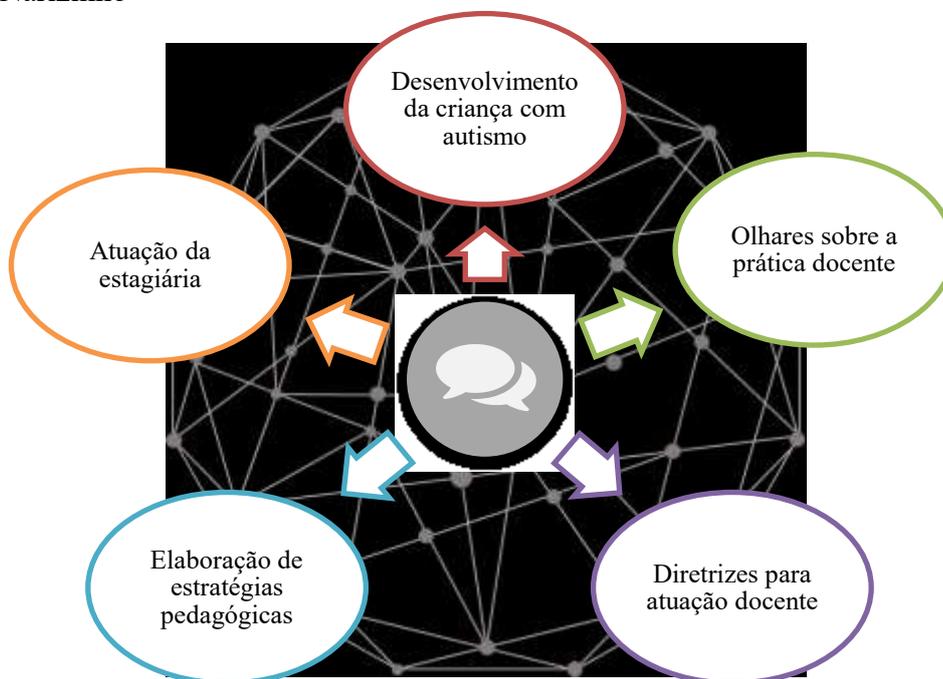
Gráfico 01 - Tempo de assuntos desencadeados frente ao tempo total de conversa com Narizinho



Fonte: autor

Assim, uma rede de temas foi desenvolvida no decorrer das sessões de conversa. Na figura a seguir apresenta os eixos temáticos adotados nas conversas.

Figura 09 - Eixos temáticos adotados nas conversas entre pares com Narizinho



Fonte: autor

Estes temas tiveram diferentes percursos no movimento dialógico, dentre eles o enfoque dado diante do tempo que foi dedicado ao assunto no decorrer da conversa. Os assuntos sobre elaboração de estratégias pedagógicas tiveram maior ênfase nas conversas

entre as professoras, seguido de temas que envolveram as diretrizes para atuação docente. O quadro abaixo evidencia a duração dos eixos temáticos por sessão de conversa entre pares.

Quadro 31 - Duração dos eixos temáticos nas conversas entre pares com Narizinho

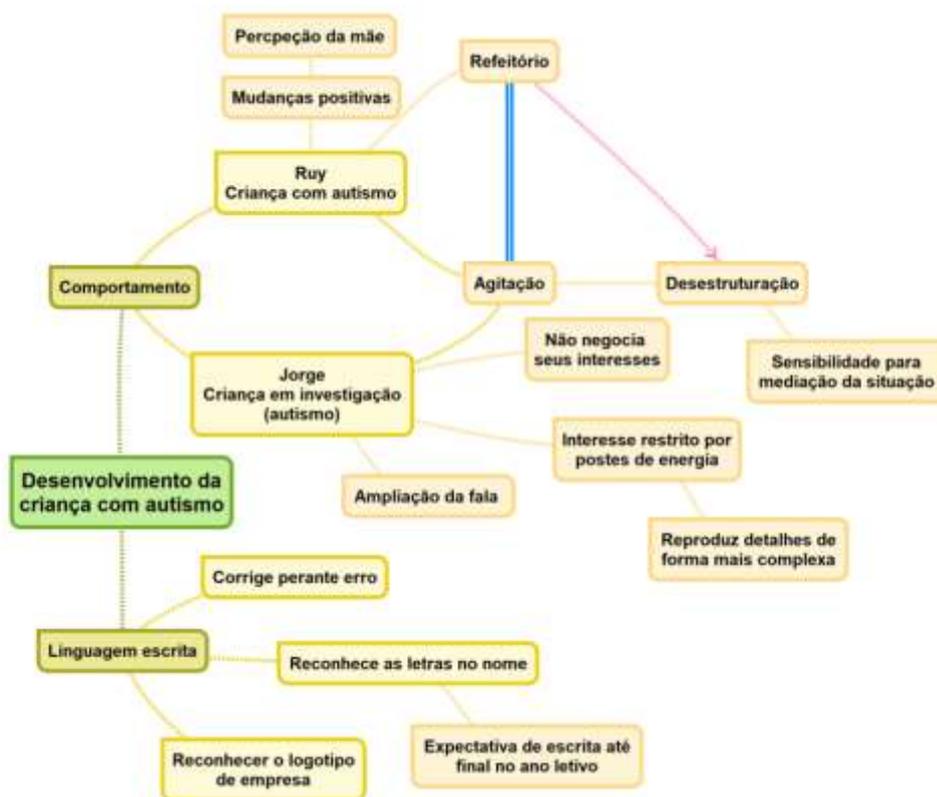
Eixos temáticos	Tempo dedicado ao assunto			
	1ª Conv.	2ª Conv.	3ª Conv.	TOTAL
Desenvolvimento das crianças com autismo	00:01:15	00:03:50	00:02:40	00:07:45
Olhares sobre a prática docente	00:00:00	00:01:42	00:04:54	00:06:36
Diretrizes para atuação docente	00:04:39	00:04:52	00:02:47	00:12:18
Elaboração de estratégias pedagógicas	00:07:11	00:11:21	00:03:09	00:21:41
Atuação da estagiária	00:00:11	00:00:00	00:07:21	00:07:32

Fonte: autor

Esses temas abordados nas conversas entre Narizinho e Dona Benta que geraram uma rede de assuntos⁴² como acompanharemos a seguir.

Abaixo podemos conferir as ramificações dos conteúdos abordados no eixo **desenvolvimento da criança com autismo e com suspeita**.

Figura 10 - Desenvolvimento da criança nas conversas com Narizinho



Fonte: autor

⁴² O mapa semântico completo de Narizinho é apresentado no apêndice 27. Aqui, apresentaremos e analisaremos por categorias sistematizadas.

Neste eixo as professoras relataram situações de aprendizagem da língua escrita, considerando as expectativas de desenvolvimento da criança com autismo. Dona Benta expõe que Ruy⁴³ já reconhece as letras no nome. Dona Benta explica que no decorrer de uma atividade orientada cometeu um erro ao escrever o nome da criança, que ao perceber a falha da professora comunicou a letra correta. Expressa, ainda, que espera que o menino já escreva seu nome até o final do ano letivo. A professora Narizinho relata que ao trabalhar com rótulos de produtos a mesma criança demonstrou reconhecer o logotipo de uma empresa, situação que foi aproveitada pela professora na dinâmica realizada.

Também abordaram sobre o comportamento da criança com autismo e do menino em investigação por suspeita de autismo. Sobre a criança com autismo, a professora apresenta situações de agitação que chegam a desestruturá-lo, em que tem notado que o refeitório é um ambiente que mais o desestabiliza. Apesar desses fatores, Narizinho relatou que a mãe tem percebido mudanças positivas no desenvolvimento de seu filho.

Quanto a criança sobre investigação por suspeita de autismo, a professora relata que o menino não aceita negociar seus interesses, situação que proporciona que a criança fique agitada e desestruturada. Comenta ser necessária sensibilidade para mediar a situação e orientar outros profissionais da instituição diante do comportamento da criança.

O menino, ainda, tem apresentado interesse restrito por postes de energia, fato que possibilitou que a professora reconhecesse que a produção do menino está apresentando mais elementos, o que mostra que tem observado e reproduzido os detalhes de forma mais complexa. Além disso, a criança tem se tornado mais expressiva, com uso mais frequente da fala.

Outro eixo temático abordado consistiu nos **olhares sobre a prática docente observada** como podemos notar na figura abaixo.

⁴³ Nome fictício adotado ao menino com autismo acompanhado.

Figura 11 - Olhares sobre a prática docente nas conversas com Narizinho



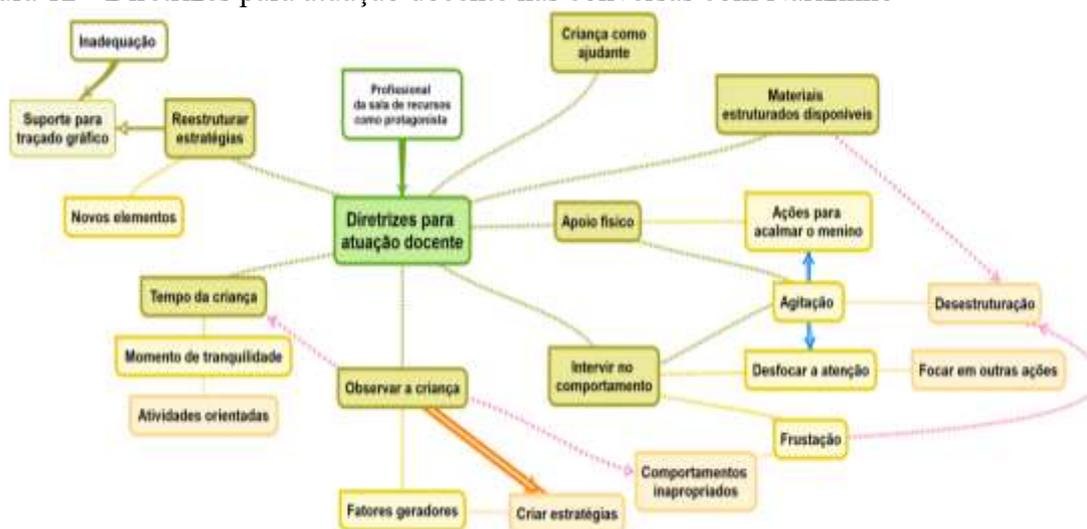
Fonte: autor

Ao fazerem referência à dinâmica da atividade perante a participação das crianças com autismo, a professora regente comenta que as deixa em atividades secundárias enquanto instrui o grupo. Com isso, logo após instruir o grupo a docente dá a sequência podendo trabalhar junto com as crianças com autismo que estavam em atividade de apoio.

Ao conversarem sobre a dinâmica de uma das atividades realizadas, a Dona Benta expõe que as atividades de Narizinho são intensas. Esclarece isso quando a própria professora regente evidencia dificuldades em se recordar dos procedimentos que havia adotado. Para Dona Benta este fato ocasionava um maior tempo de administração da atividade do que em mediações pontuais junto às crianças, em especial daquelas com autismo. Além disso, devido a intensidade da atividade, Dona Benta considerou que todas as crianças ficaram estimuladas com a proposta, o que gerou momentos de agitação para ser administrado pela professora regente.

No eixo temático **diretrizes para atuação docente**, pudemos delinear a seguinte ramificação de conteúdos tratados nas conversas.

Figura 12 - Diretrizes para atuação docente nas conversas com Narizinho



Fonte: autor

Nesse eixo, a Dona Benta assume o protagonismo da conversa com orientações acerca do que observou. Com base na primeira observação, Dona Benta sugere que adote as estratégias de convidar os meninos com autismo (com diagnóstico e com suspeita) a serem ajudantes da turma no decorrer das atividades orientadas.

Outra estratégia apresentada consiste em auxiliar o menino com autismo em momentos de agitação, antes que o mesmo se desestruture. Para isso, a PSR explica ser necessário um apoio físico, como com um “abraço largo”. Para operacionalização desta ação, concordam ser importante a professora regente realizar as ações para acalmar o menino, quando for possível.

Mediante a professora regente se demonstrar preocupada pela situação constante da criança não aceitar negociar seus interesses, Dona Benta orienta já se aproximar do menino com outro objeto para desfocar a atenção diante comportamentos de frustração. Explica, com isso, que nos momentos de desorganização da criança é necessário focar em outras ações para intervir no comportamento inapropriado. Ao tratarem de momentos de agitação, Dona Benta orienta que é necessário observar a criança para que seja possível entender os fatores que geraram tal comportamento de modo a criar estratégias adequadas.

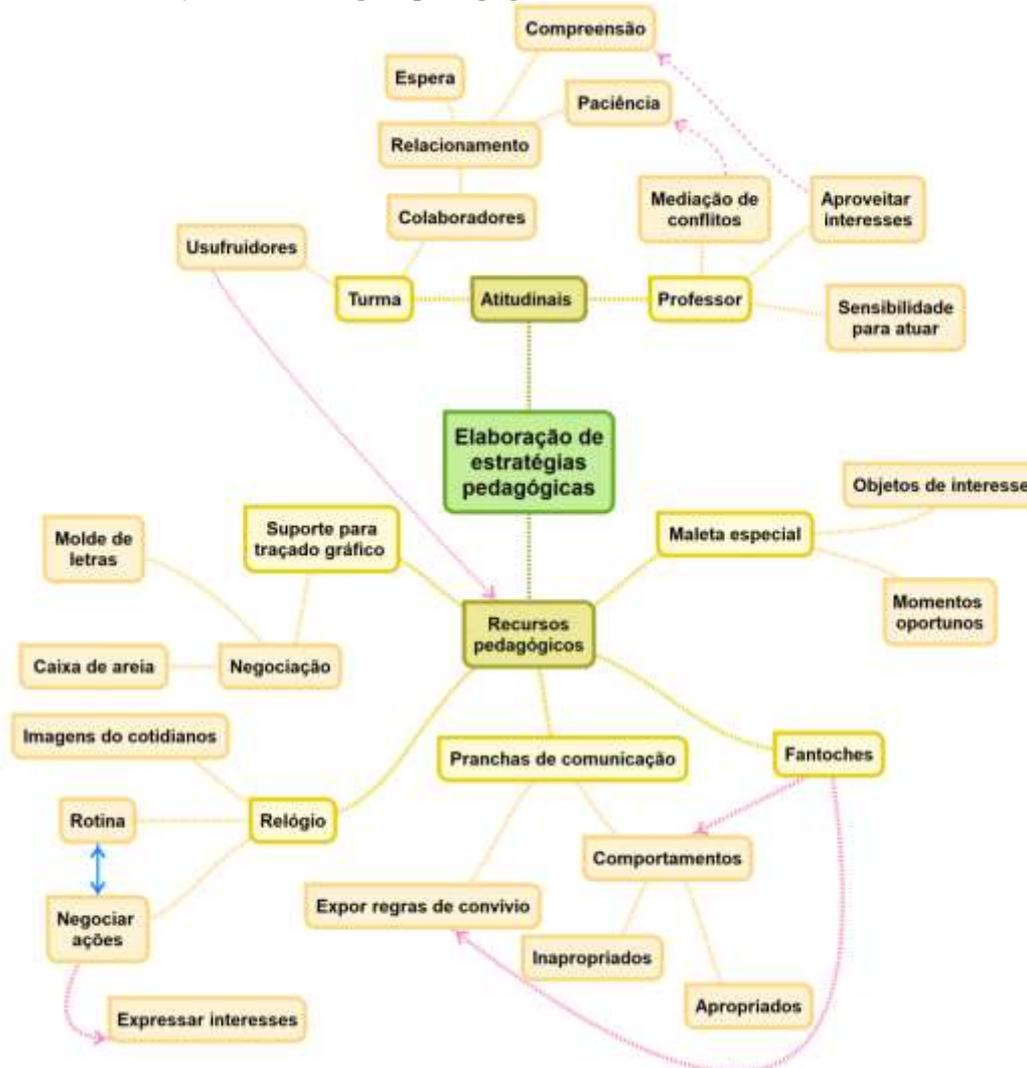
Dona Benta ainda alerta que se deve aproveitar momentos calmos para realizar as atividades orientadas com as crianças com autismo. Explica que durante as brincadeiras e jogos as crianças ficam mais agitadas, proporcionando maior dificuldade para que elas retenham atenção na atividade. Compartilhou, também, sua experiência de professora, indicando ser frutífero ter materiais prontos e estruturados para adotá-los na dinâmica realizada em caso de necessidade.

Além das orientações houve momentos de negociações, em que planejaram adequações de materiais para o desenvolvimento da língua escrita. Assim, a PSR assume o

protagonismo em desconstruir e rever a necessidade elencada pela professora regente. Há uma preocupação de construir estratégias e adaptações que deem foco na grafia das letras. Isso estabeleceu um campo de negociação em que Dona Benta propõe a desconstrução da ideia apresentada, trazendo novos elementos para sua reconstrução.

Na **elaboração de estratégias pedagógicas** as professoras abordaram estratégias atitudinais e recursos pedagógicos. Nas estratégias atitudinais, Dona Benta argumentou que é importante ter a turma como parceira no trabalho, com um bom relacionamento com as crianças com autismo, pautado em compreender que o colega está realizando ações diferentes; ser paciente em momentos de agitação se afastando momentaneamente, se necessário e aguardar pela resposta do colega. O professor também foi visto como sujeito que pode adotar algumas estratégias atitudinais, como: mediar os conflitos, explicando as situações; aproveitar interesses da criança com autismo presentes na dinâmica educacional; e observar para moderar sua atuação. A imagem a seguir evidencia essas relações.

Figura 13 - Elaboração de estratégias pedagógicas nas conversas com Narizinho



Como estratégias presentes nas conversas consiste em adotar e/ou elaborar recursos pedagógicos, como vimos na imagem acima. A proposta da maleta especial consiste em um guarda objeto, decorado e identificável visualmente para que reúna objetos de interesse da criança. Este recurso é proposto para momentos de transição de atividades, de modo a evitar que a criança se agite. Outro recurso utilizado consiste em pranchas de comunicação relacionadas a comportamento apropriado e inapropriado de forma a evidenciar as regras de convívio. Diante esse recurso surgiu a proposta de utilizar fantoches para dinamizar a apresentação dos itens presentes nas pranchas de comunicação.

Em sequência houve o diálogo para elaborar um suporte para traçado gráfico, de modo a auxiliar as crianças com dificuldade em escrever seus nomes. A conversa sobre a temática foi pautada por um movimento de negociação com sugestões sobre como utilizar moldes de letras ou caixa de areia. Por fim, foi adotado um relógio com imagem da rotina da turma de modo que as crianças possam se localizar na organização espaço temporal. A finalização do planejamento do artefato temporal foi realizada em um dos momentos de conversa proporcionado pela pesquisa.

A última linha temática tratada pelas professoras se refere a **atuação da mediadora** que gerou a ramificação abaixo.

Figura 14 - Atuação da estagiária nas conversas com Narizinho



Fonte: autor

Dona Benta expressa que na primeira atividade observada a estagiária estava ausente, situação que pode ter gerado dificuldades de conciliar gerenciamento e mediação com as crianças com autismo. Também, abordaram que há uma divisão de tarefas entre a professora e a estagiária, em que a estagiária assume o papel do sujeito responsável por mediar as atividades pedagógicas junto às crianças com autismo, sobre supervisão da professora regente.

Comentaram, também, que um trabalho de orientação para aprimorar a atuação da estagiária já vem ocorrendo. Dona Benta comentou que já orientou a estagiária para esclarecer sobre autismo, apresentar materiais para trabalhar com as crianças e em momentos que a procurou por conta das tarefas da faculdade. A professora regente, também, relatou que para ajustar a atuação da estagiária à dinâmica da turma teve que orientá-la quanto às produções feitas pelas crianças. Explicou que:

Narizinho: (...) ela queria que eles fizessem a tarefa como todo mundo. Ai ela pegava na mão deles e fazia o desenho, a tarefa. Teve uma vez que ela fez e comentei “Quem fez isso?”. Ai ela: “Foi o Jorge”. Ai rindo perguntei de novo para ela: “Quem fez isso?”. Ai ela: “Ah, tia Narizinho, eu ajudei ele!”. Ai eu falei: “Mas você não pode fazer a tarefa pelo aluno!”.

(...) Eu falei “Eu não vou botar no mural, porque a mãe dele vai achar que ele é o Pablo Picasso e ele não é o Pablo Picasso”. Ela morrendo de rir né, “Ai, tia Narizinho!” [expressão corporal como demonstrando que a estagiária estava sem jeito com a situação]. E eu: “Não. Olha só, vamos fazer assim. Você pode até dizer como é... a casa é assim. Mostra a casa e tudo, mas fazer por ele você não pode, porque os pais têm que ter a noção do que ele faz e do que ele não consegue fazer para idade dele. Assim como todos”.

(Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018).

Apesar disso, há situações de conflito da estagiária com o menino com suspeita com autismo (Jorge). As professoras comentaram que a estagiária “gosta muito da coisa organizada”, proporcionando que ela compreenda que as ações do cotidiano educacional sejam realizadas de forma coletiva. Situação que tem desfavorecido a relação dela com Jorge, proporcionando que a criança fique agitada. Dona Benta esclarece que tem percebido que criança e estagiária tem assumido postura de confrontação, o que dificulta a mediação nas atividades. Relatam que ocorreram momentos de orientação para deixar o menino se acalmar e seguir seu próprio ritmo. Ao ponderar sobre a situação Narizinho recorda que:

Narizinho: (...) ontem ela não veio e ele não fez nada disso. Não sei se pode ser uma consciência, se dentro da condição dele isso realmente acontece, da criança [ficar mais agitada junto de] uma pessoa. (Sessão de Conversa entre Pares com Narizinho, 05/09/2018).

Dona Benta comenta que diante dos comportamentos disruptivos é preciso “mudar de cena” e “desmanchar aquele momento”. Assim, explica ser necessário desconstruir esse

funcionamento com ele. Para isso, a PSR expôs ser necessário retornar com ações de orientação para as estagiárias, para auxiliar na atuação das mesmas.

9.1.2 Conversas entre Emília e Dona Benta

Os encontros entre Emília e Dona Benta proporcionaram conversas sobre temas variados. Abaixo podemos conferir a síntese dos assuntos tratados nos diálogos entre pares, de acordo com as sessões de conversa realizadas.

Quadro 32 - Assuntos tratados nas Conversas entre pares com Emília

Ação	Assuntos tratados na conversa
1ª Conversa	Comparação das fichas preenchidas Construção de ideia sobre adaptação de materiais e adaptação de proposta Desempenho do menino com autismo nas atividades educacionais Indicação de estratégias para ampliar a comunicação verbal com a criança Adaptação de proposta pedagógica com exemplos da prática observada Percepção da turma diante as estratégia de adaptação de proposta Comportamento e interação do menino com autismo no grupo Características de atuação docente da professora regente
2ª Conversa	Comparação das fichas preenchidas Construção de ideia sobre “dá responsabilidades” Conversa sobre estratégias atitudinais adotadas pela professora regente Participação da criança nas atividades Adaptação da proposta pedagógica Dificuldades do menino com autismo ao trabalhar com bonecos “personificados”
3ª Conversa	Comparação das fichas preenchidas Participação da criança nas atividades Atuação docente da professora regente visando a adequação de proposta com exposição de casos observados Planejamento do bimestre Eleição de personagem favorito do Sitio do Pica Pau Amarelo Exposição de trabalho com letras realizado no decorrer do ano letivo na turma Diálogo sobre necessidade de trabalhar alguma habilidade especifica com a criança na SR O processo de escrita do menino com autismo Intervenção da professora regente com a família para agir no comportamento da criança com autismo Comparação do desenvolvimento e rede de interesse de crianças com autismo de turmas diferentes Uso da maleta especial e proposição de caixa surpresa Dificuldades do menino com autismo ao trabalhar com bonecos “personificados” Desenvolvimento emocional da criança com autismo.

Fonte: autor

Por meios das sessões de conversa entre Emília e Dona Benta apareceram temas relacionados a FCIE, em que tratavam diretamente sobre algum quesito presente no instrumento ou mesmo assuntos que foram provocados com base em itens da referida ficha. O diálogo das respostas discordantes possibilitaram que as professoras ampliassem a compreensão sobre os quesitos.

Ao tratarem a resposta discordante sobre o item “faz adaptação de materiais”, a Dona Benta diferencia adaptações de materiais das adaptações nas propostas pedagógicas. Com isso, possibilita que a professora regente construa uma distinção, como podemos perceber no seguinte fragmento:

Dona Benta: (...) faz adaptações de materiais, se a criança necessita. E assim... Eu acho que exatamente adaptações de materiais você precisou fazer? Já fez alguma?

Emília: Para atividade da turma toda não.

Dona Benta: E para ele? Adaptação de material para ele, você já fez alguma?

Emília: Aí tem a caixa de... dos elementos dos brinquedos que ele se identifica, que ele gosta e quando ele está com menos paciência e mais inquieto e diante do quadro alérgico que ele tem, então, e que fica mais impaciente. Aí eu peço... Dou a sugestão dele usar a caixa dele.

Dona Benta: Uhum. Mas aí deixa eu pontuar uma coisa para gente ter bastante clareza disso. Eu considerei que você não faz adaptações de materiais, até porque ele não necessita.

Emília: Uhum

Dona Benta: Adaptação de material é uma coisa. Essa questão da caixa, você fez adaptação da proposta pedagógica.

Emília: Sim!

(...)

Dona Benta: Você até faz a adaptação da proposta, porque, você deu o cavalo na mão dele. Você mudou a atividade pegando o objeto e dando na mão dele porque ele precisou.

Emília: Uhum.

Dona Benta: Aí isso é uma adaptação na proposta.

Emília: Certo.

Dona Benta: A questão da caixa também, quando você usa mesmo fora dessa atividade, desse dia. (...) Mas é uma adaptação da proposta. O brinquedo já está lá.

Emília: Uhum.

Dona Benta: Aí você pega esse brinquedo e faz uma proposta de utilização desse brinquedo, para fazer uma estratégia para acalmá-lo.

Emília: Isso.

Dona Benta: Não é exatamente uma proposta de material; que adaptação de material seria, por exemplo, aquela folha com a linha ampliada que eu faço [para as crianças] de baixa visão. Ali é uma adaptação de material.

Emília: Uhum. Certo... Certo.

Dona Benta: Eu preciso adaptar o material, porque a criança precisa ver o que está... Entendeu?

Emília: É... Na verdade a caixa é só um recurso para ele?

Dona Benta: E uma estratégia de uso daqueles brinquedos.

Emília: Isso.

Dona Benta: Naquele momento para acalmar. Então, então já é nos processos pedagógicos. Aí você tem sempre materiais preparados para as atividades e eu não marquei fazer adaptações de materiais.

Emília: Ok.

Dona Benta: Porque eu considero que eu nunca vi assim...//

Emília: Uhum. Uhum.

Dona Benta: Não sei se você fez algum. E nesse dia eu não vi. Eu vi os trabalhos iguais, todos.

Emília: Uhum.

(Sessão de Conversa entre Pares com Emília, 29/08/2018)

Com base no conceito construído retomam o quesito “faz adaptação nas propostas pedagógicas” para esclarecer nova resposta discordante. Assim, a professora Dona Benta

exemplifica com situação que ocorreu na atividade realizada, como podemos notar no trecho a seguir.

Emília: Oferecer apoio físico não, né? Apoio verbal? Sim, o tempo inteiro solicitando, pedindo... E adaptações nas propostas pedagógicas, nada também que seja específico por conta dele.

Dona Benta: Eu achei, pois é... eu achei. Eu marquei justamente porque eu acho que a questão da caixa é, e porque eu achei que você pegou o cavalo e deu na mão dele, você fez naturalmente esse gesto, já sem... sem, achei até que não foi uma coisa tão intencional. Acho que você fez já tão naturalmente

Emília: É.

Dona Benta: Que assim, você deu o objeto para ele, para acalmá-lo, para ocupá-lo.

Emília: Isso! E aí brincamos com sons, não foi isso? Acho que foi?

Dona Benta: Então nesse momento você fez uma adaptação.

Emília: Ah tá, certo.

(Sessão de Conversa entre Pares com Emília, 29/08/2018)

Além desse movimento as professoras também procuraram construir um entendimento sobre o quesito “dá responsabilidade a criança incluída”, como podemos perceber nas argumentações:

Emília: Na relação com a criança, interajo sim, incentivo a participação, o envolvo nas atividades e responsabilidades sim, no sentido sempre de completar, de encerrar, de...

Dona Benta: Mas assim... Hoje eu não marquei essa, esse item. Porque hoje nessa atividade... O que eu entendo de dar uma responsabilidade a criança? O que a gente está entendendo aqui com esse item de dar uma responsabilidade a criança?

Emília: É que ele concluisse alguma coisa, não é? E hoje não houve isso, néh? Inclusive ele mostrou um pouquinho de receio com relação à boneca de pano.

Dona Benta: É não, mas assim... Ele participa das atividades como todos os outros, fazendo tudo, começando e terminando, ficando até o fim. Mas assim... (...) Eu entendo essa questão de dar responsabilidade a criança como alguma coisa assim ‘olha vai ali e faz assim e assim, faz aquilo assim e assim’, seria além das atividades normais do dia a dia.

Emília: É, mas na atividade de hoje, por exemplo, (...) na atividade de esquema corporal no dicionário sim. Não é? Porque assim, coloquei como um estímulo ali, como um pequeno recurso os quadradinhos que dão a idéia do vestido da boneca, mas pedi que ele fizesse o que está faltando na Emília. Cabeça... Os braços, as pernas e aí ele concluiu. O que você acha? (...)

Emília: De alguma forma ele cumpriu com a parte dele, a responsabilidade dele.

Dona Benta: Hum, é não sei.

Emília: Tá certo. Você acha que é assim a ideia?

Dona Benta: Não, talvez a gente tenha que entender o que cada uma está respondendo aqui de fato.

Emília: Uhum

Dona Benta: Eu tô entendendo dar responsabilidade a criança é como alguma coisa além, porque na minha compreensão ela já tem que participar de todas as atividades como as outras. E isso não é dar responsabilidade, entendeu?

Emília: Uhum.

Dona Benta: Fazer as atividades, tal e qual os outros amigos, os outros do grupo. Você planeja. Já é uma coisa que é o nosso objetivo principal.

Emília: Sim, é o direito dele.

Dona Benta: Então não seria dar uma responsabilidade, entendeu? Na minha compreensão dar uma responsabilidade seria alguma coisa a mais.

Emília: Certo!

(Sessão de Conversa entre Pares com Emília, 05/09/2018)

Perante a resposta e dúvida da professora regente, Dona Benta faz um esclarecimento sobre a questão de oferece apoio físico ao menino:

Emília: É. Apoio físico? Sim, né? Ou

Dona Benta: Eu não marquei, porque eu considerei que não houve necessidade.

Emília: Um apoio físico aí seria para...?

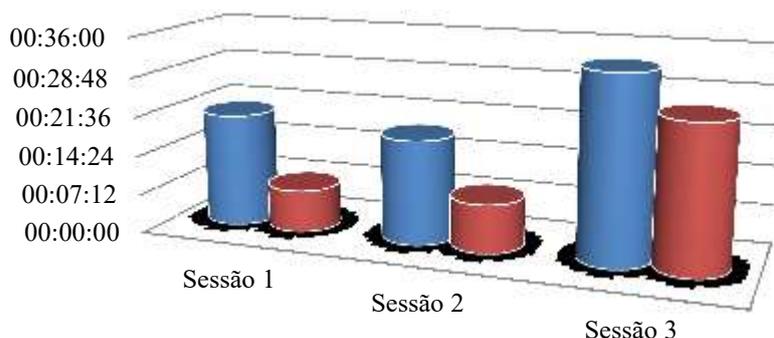
Dona Benta: Sim, para deficiente físico, por exemplo, de uma criança que precisa... de pegar na mão dá algum apoio motor. Às vezes a gente chega junto fica assim mais aconchegado pra criança se acalmar e conseguir focar e enfim.

(Sessão de Conversa entre Pares com Emília, 05/09/2018)

Como podemos perceber em todas as situações de respostas discordantes ocorreu movimento discursivo composto por posições, contraposições e exemplos da prática observada. Elemento que nos possibilita compreender um processo de construção de ideias em relação a um tema. Uma construção que é compartilhada e negociada entre as professoras.

Além dos temas relacionados diretamente a FCIE, também tivemos outros temas também se fizeram presentes desde a primeira sessão de conversa. O gráfico a seguir evidencia o tempo destinado aos assuntos que foram suscitados pela ficha. Assim como nas conversas com Narizinho, houve uma ampliação do tempo dedicado a assuntos que foram desencadeados pela FCIE.

Gráfico 02 - Tempo de assuntos desencadeados frente ao tempo total de conversa com Emília

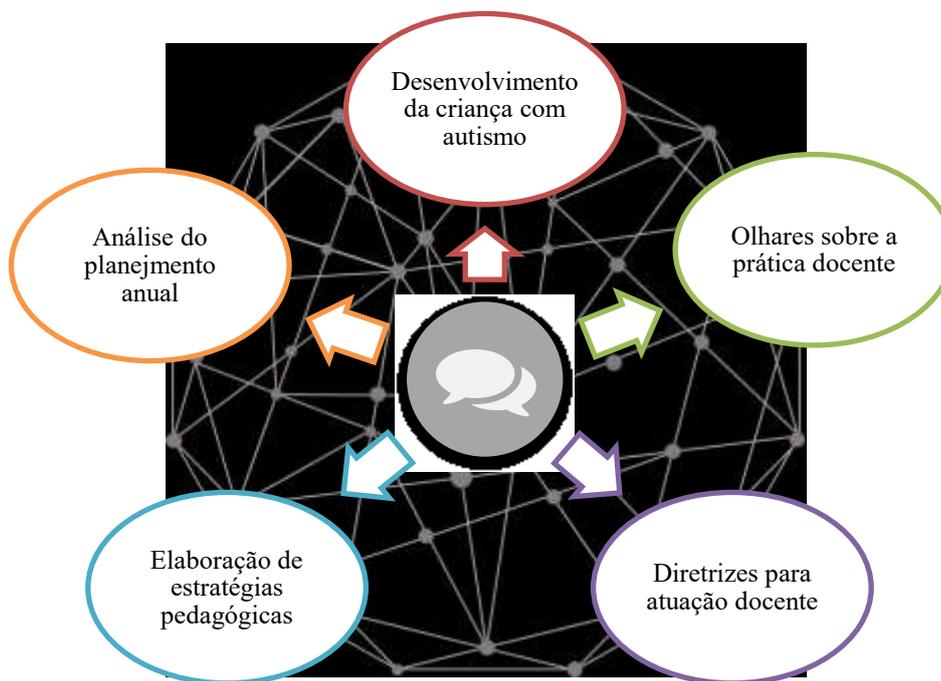


■ Tempo total de Conversa ■ Tempo de assuntos desencadeados pela Ficha de Consultoria

Fonte: autor

Bem como nos dados com Narizinho, as conversas com Emília possibilitaram uma teias de assuntos que foram desenvolvidos no decorrer das sessões. A figura a seguir apresenta os eixos temáticos adotados nas conversas.

Figura 15 - Eixos temáticos adotados nas conversas entre pares com Emília



Fonte: autor

Nos assuntos tratados variadas trajetórias foram traçadas. Ao analisar o tempo dedicado a cada tema nos possibilita enxergar alguns desses movimentos, como podemos ver no quadro abaixo. Os assuntos sobre desenvolvimento da criança com autismo tiveram maior ênfase nas conversas entre as professoras, seguido de temas que envolveram Elaboração de estratégias pedagógicas.

Quadro 33 - Duração dos eixos temáticos nas conversas entre pares com Emília

Eixos temáticos	Tempo dedicado ao assunto			
	1ª Conv.	2ª Conv.	3ª Conv.	TOTAL
Desenvolvimento da criança com autismo	00:01:47	00:05:25	00:11:20	00:18:32
Olhares sobre a prática docente	00:02:02	00:00:00	00:02:04	00:04:06
Diretrizes para atuação docente	00:00:25	00:00:00	00:00:31	00:00:56
Elaboração de estratégias pedagógicas	00:03:30	00:03:27	00:05:27	00:12:08
Análise do planejamento anual	00:00:00	00:00:00	00:07:15	00:07:15

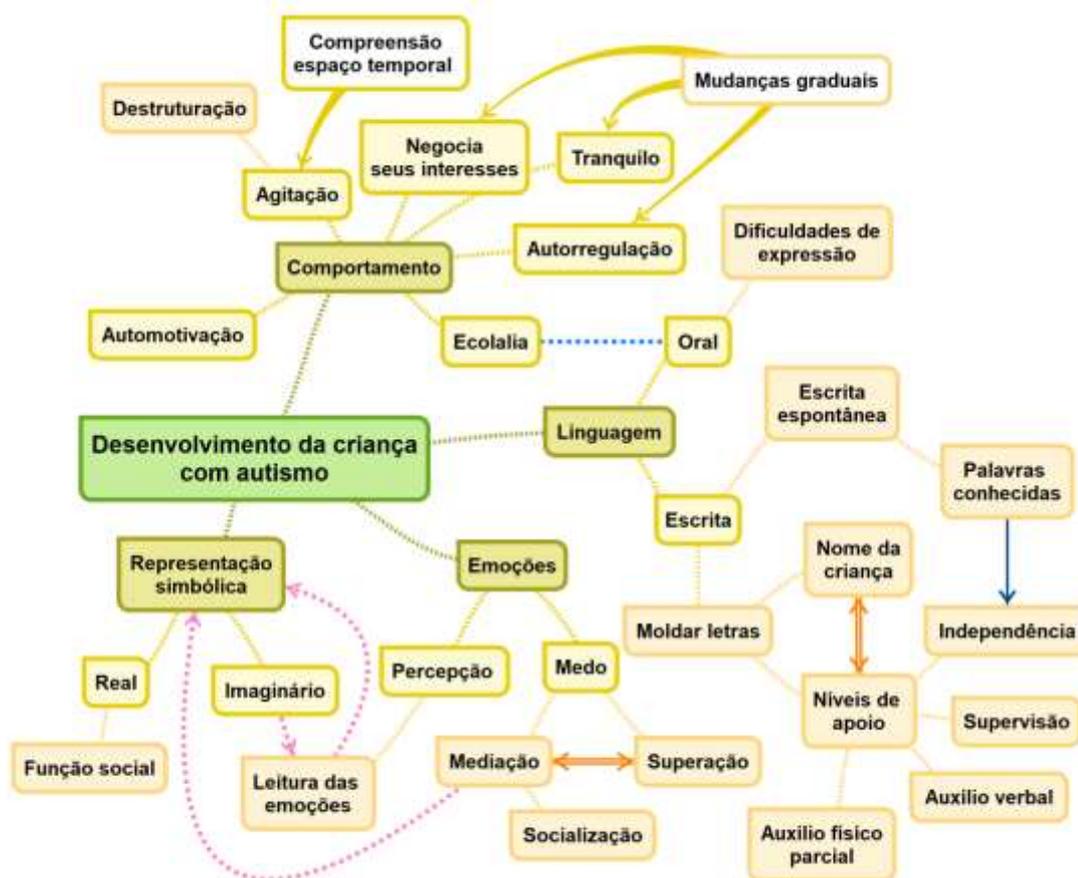
Fonte: autor

Esses temas debatidos entre Emília e Dona Benta promoveram uma teia de assuntos⁴⁴ como acompanharemos a seguir.

No eixo temático **desenvolvimento da criança com autismo**, pudemos delinear a seguinte ramificação de assuntos tratados na conversa.

⁴⁴ O mapa semântico completo de Emília é apresentado no apêndice 28. Aqui, apresentaremos e analisaremos por categorias sistematizadas.

Figura 16 - Desenvolvimento da criança com autismo nas conversas com Emília



Fonte: autor

Na conversa o comportamento do menino aparece como uma tônica, em que se tem percebido mudanças graduais no decorrer do ano letivo. Dentre elas situações que a criança utiliza do reforço positivo⁴⁵ para se automotivar na realização de tarefas. Dois pontos mencionados sobre o comportamento do menino acabam se destacando: a ecolalia presente em sua fala e sua agitação em momentos em que não compreende os acontecimentos, proporcionando que a criança se desestruture.

Sobre esse último item, Dona Benta relata que ocorreu um imprevisto que proporcionou a agitação da criança com autismo. Sua colega de atendimento teve a saída adiantada porque a responsável a buscou mais cedo. Ao ver a colega sair, compreendeu que também era seu horário, contudo seu pai ainda estava a caminho para buscá-lo no horário combinado. Essa situação ocasionou um momento intenso de agitação. Quanto a ecolalia, a professora regente comentou apresentar dificuldades em estimular a oralidade por conta desse

⁴⁵ Na vertente Behaviorista da Psicologia o reforço positivo consiste em aumentar a frequência de um comportamento pela presença de um estímulo que sirva como recompensa.

comportamento do menino. Apesar disso, relata instigar constantemente sua fala na dinâmica cotidiana a partir de interesses e ações do menino.

Outro tema abordado foi a linguagem escrita. As professoras relataram que na turma, a criança já escreve nomes e letras espontaneamente. Dona Benta esclareceu que na SR se tem trabalhado as letras do nome da criança por meio da modelagem com argila. Através dessa atividade a professora relata que a criança já molda algumas letras com independência, porém com outras necessita de vários níveis de apoio.

Outro ponto do desenvolvimento da criança tratado consiste em sua representação simbólica. Em atividade orientada para montar cercas as professoras relatam que ele tentava construir na posição vertical, em referência a realidade. Essa situação o desmotivava proporcionando vários momentos de intervenção da professora Emília e de Dona Benta.

O imaginário também esteve presente nas narrativas das professoras. As docentes relataram que utilizavam de bonecos e fantoches como recursos para as atividades, em que lhes atribuíam movimentos e fala. Essa situação de personificação do ser inanimado gerou na criança sentimento de medo, dificuldade de diferenciar o real do imaginário.

Como já percebemos questões do desenvolvimento emocional da criança também foi alvo de discussão. Assim, a percepção das emoções e o sentimento de medo foram abordados pela professora regente que considera que é no coletivo que as crianças aprendem a lidar com suas emoções e sentimentos.

Abaixo podemos conferir as ramificações dos conteúdos abordados no eixo **olhares sobre a prática docente**.

Figura 17 - Olhares sobre a prática docente nas conversas com Emília



Fonte: autor

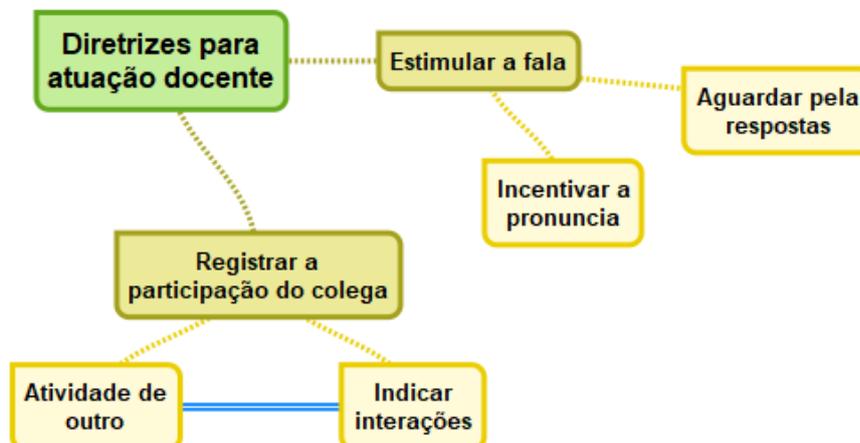
Ao tratarem sobre a prática observada, as docentes destacam a atuação da professora regente. A organização espaço temporal consistiu na tônica da conversa, em que foi destacada a forma de realizar diversas atividades ao mesmo tempo. Com isso, a professora regente divide a turma em pequenos grupos com atividades diferenciadas que oportuniza que as próprias crianças escolham as atividades que queiram participar. Nessa situação ocorre simultaneamente uma atividade orientada pela docente.

Com essa dinâmica todas as crianças são colaboradoras, considerando aspectos de autonomia, convívio social e atividades de vida prática trabalhados no cotidiano. Argumentam, assim, que essa estratégia de trabalho favorece um trabalho educacional em prol da inclusão, em que o ambiente sempre está pronto para brincar como relata a professora Emília: “(...) nossa sala deve estar pronta para brincar. O pronta para brincar não é tudo bagunçado. É tudo no lugar para que a gente possa brincar novamente” (Sessão de Conversa entre pares com Emília, 29/08/2018) .

Outro ponto abordado consiste nas ações de direcionamento e redirecionamento da professora regente frente às ações da criança com autismo. Relatam que há uma relação da postura da própria professora regente com os comportamentos inapropriados do menino com TEA. Assim, são realizadas intervenções tanto na instituição educacional como na família de modo a diminuir situações de comportamentos inapropriados.

Nas **diretrizes para atuação docente** a Dona Benta assume o protagonismo da conversa com orientações acerca de suas observações. Nessa situação surgiram duas orientações. A primeira é referente a necessidade de maior estimulação da criança para a ampliação da fala, em que indica o aumentar o tempo de espera pela resposta da criança e incentivar que fale o nome das coisas. A orientação seguinte se refere a registrar nas produções individuais a interação entre as crianças, quando outra colaborar com a produção do colega. A imagem a seguir evidencia essas orientações.

Figura 18 - Diretrizes para atuação docente nas conversas com Emília



Fonte: autor

Outro eixo temático abordado consistiu na **elaboração de estratégias pedagógicas** como podemos notar na figura abaixo.

Figura 19 - Elaboração de estratégias pedagógicas nas conversas com Emília



Fonte: autor

Como vimos na imagem anterior as estratégias elencadas pelas professoras foram: organização do ambiente, atitudinais e recursos pedagógicos. Como organização do ambiente as professoras conversam sobre a disposição dos materiais e o acesso diferenciado para cada criança, proporcionando que os recursos possam ser adotados com facilidade pela professora e pelas crianças, conforme a necessidade do grupo.

Complementar a estratégia de organização do ambiente, as docentes relatam o uso da maleta especial. Como já mencionado, o recurso é objeto para guardar coisas de interesse da criança e lançar mão em momento oportuno. Também foi sugerido utilizar da caixa surpresa com objetos do interesse da criança para trabalhar frustração diante o inesperado.

Por fim, as estratégias atitudinais também foram alvo de debate, enquanto algo presente já adotado pela professora regente: o posicionamento especial da professora para sempre estar de frente e visível a criança; o apoio retomando a atenção da criança; observação constante da criança para aproveitar seus interesses ou criar estratégias com a inserção de novos elementos ainda não apresentados ao grupo; e por fim, a mediação de conflitos com as crianças da turma.

Por fim, a última linha temática tratada pelas professoras se refere à **análise do planejamento anual** que gerou a ramificação abaixo.

Figura 20 - Análise do planejamento anual nas conversas com Emília



Fonte: autor

Na fala das professoras se percebe que as concepções estiveram pautadas no planejamento institucional de trabalhar com as personalidades brasileiras (Ziraldo, Santo

Dumont e Monteiro Lobato) e apresentar letras e palavras em decorrência dos elementos apresentados. Contudo, podemos notar que as abordagens foram distintas. Nos diálogos foi evidente dois marcos em relação à realização do planejamento. Aquele que propunha concepções de uma proposta curricular baseada em conteúdos escolares, como letras apresentadas e identificação numérica. E outra com base nas experiências proporcionadas às crianças, oportunizando conhecimentos variados a partir dos desencadeamentos e contextos trabalhados.

9.2 Discutindo a construção de práticas colaborativas

Dentre as construções e negociações alguns temas se destacaram propiciando maior reflexão dos docentes sobre o fazer pedagógico na inclusão da criança com autismo. Assim, temas como tensões curriculares, organizações espaço-temporais e trabalho compartilhado se fizeram presentes nas conversas entre pares propiciadas pela investigação. Como tensões curriculares, surge o confronto de concepções que circulam entre a pré-alfabetização e o letramento na educação infantil. Nas conversas percebemos que ao mesmo tempo em que são apresentados pontos da cultura escrita em um contexto interativo que partem de experiências proporcionadas às crianças, há igual preocupação e/ou orientação em apresentar as letras e trabalhar suas formas. Situação que atinge a perspectiva que as professoras têm sobre o desenvolvimento das crianças com autismo, em que a linguagem escrita assume uma tônica de atenção junto com a linguagem oral e outros comportamentos.

A organização curricular da educação infantil é marcada pelo foco nas experiências, que se fundamenta nas oportunidades das crianças vivenciarem situações que envolvem contextos sociais variados e conhecimentos acumulados na história da sociedade. O papel do adulto está em proporcionar estruturas que promovam marcos de referência na vida social para que a criança interprete e negocie os significados dessas experiências (BARBOSA, 2008). Essa concepção se faz presente no contexto de pesquisa ao pautar o trabalho nas experiências, ao mesmo tempo em que entra em tensão com as perspectivas sobre o trabalho voltado para a compreensão do mundo escrito.

A questão da rotina é abordada pelas professoras como elemento estruturante da prática educacional. Como forma de intervir no cotidiano das turmas a PSR sugere a adoção de artefato temporal que evidenciem para as crianças as atividades que participariam a cada dia. No decorrer da pesquisa pudemos acompanhar as negociações quanto ao planejamento e expectativas de uso do relógio de rotina junto com a professora Narizinho. A proposta foi

elaborada com um relógio circular contendo fotos das crianças participando das atividades diárias fixadas com *velcro*. A construção do artefato temporal foi visto pelas professoras como instrumento de mediação que poderia auxiliar as crianças a terem uma noção da sequência dos eventos do dia. No diálogo final, as professoras comentaram que todas as crianças faziam uso constante. Argumentaram que essa proposta possibilitou que as crianças expressassem e negociassem seus interesses diante da rotina proposta, inclusive as crianças com autismo e em investigação. Como apontado por Eisenberg e colaboradoras (2016) as crianças tendem a se interessar pela organização temporal de seu cotidiano, principalmente por estar relacionado à sua experiência diária. A sugestão construída pelas professoras proporcionou que as crianças ampliassem os diálogos relacionados ao tempo. Portanto, concordamos com Correia-Netto (2017) ao argumentar que as questões de organização espaço temporal precisam estar presente, em diálogo e flexíveis no cotidiano educacional possibilitando que ambiente, pessoal e horário estejam estruturados e possibilite que a criança preveja, antecipe e aperfeiçoe a compreensão das variações e diferenças, de modo gradativo e progressivo.

Sobre a dinâmica de organização do trabalho podemos observar que no diálogo entre PSR e Narizinho se estabelecem trocas por compreender como a dinâmica pedagógica constitui um cenário importante para o olhar da inclusão. Tendo por foco as crianças com autismo e em avaliação, Narizinho dispõe atividades de apoio em paralelo ao momento de atividade com o grupo. Nos momentos de diálogo há um direcionamento em perceber como ocorre a participação destas crianças, considerando os aspectos e formas de interação perante a atividade proposta e situações disruptivas. Para isso, é dado enfoque na distribuição estabelecida nas atividades e em perceber os fatores dessa dinâmica em prol do trabalho com um grupo de Educação Infantil com crianças com autismo. A oportunidade de intervir junto a criança incluída e o gerenciamento múltiplo tomam posição diferenciada no planejamento das ações.

No diálogo entre Dona Benta e Emília há enfoque nas ações da PEI que trazem um arranjo onde dispõe atividades em pequenos grupos, distribuindo propostas distintas entre os mesmos. A fim de viabilizar esse processo também se vale da distribuição espacial de materiais na organização permanente da sala de atividades, utilizando como suporte à dinamização. A criança com autismo tem um ponto diferenciado nesse aspecto, visto que tem alternativas paralelas dentro dessa organização. Como relatado pela professora não se tratava de algo restrito ao uso do menino, mas que é compreendido pelo grupo que podem se valer dessas alternativas. Se trata de algo dedicado às especificidades do colega incluído e que

também é adotado pelas demais crianças que colaboram com essa organização. Compreendemos com Pimenta, Damasceno e Cupolillo (2017):

que as escolas públicas sejam acolhedoras no atendimento aos estudantes com deficiências, primeiramente devem buscar refletir e reconhecer a realidade vivida, de forma a levar em consideração a diversidade presente e o equilíbrio entre o coletivo e o particular como pressupostos para a manutenção do respeito, do reconhecimento e da aceitação das diferenças existentes como características humanas. (p. 47).

Como estratégia didática, a disposição feita pela professora oportuniza escolhas que são entendidas no diálogo entre PSR e PEI como ações inclusivas. As professoras tem a compreensão de que as características da criança com autismo estão contempladas e entram em diálogo com a própria dinâmica educacional. Esta oportuniza escolhas ao mesmo tempo em que promove a relação entre todos os sujeitos do grupo em prol do desenvolvimento da autonomia e do estreitamento de relações. O diálogo sobre esse aspecto se constrói como forma de compreender a relação estabelecida na promoção da inclusão.

Com isso, compreendemos que os diálogos proporcionaram construções espaço-temporais para atuação docente, em busca de ações e organizações que visem estratégias cotidianas. Estratégias essas que levavam em consideração todos os sujeitos envolvidos na dinamização de atividade com o grupamento. Dados também encontrados por Souza (2015) e Siqueira (2017), em que a colaboração possibilitou a ampliação e início de uso de objetos e imagens que atendessem a demanda das crianças durante as atividades dirigidas (SOUZA, 2015), diante uma maior proximidade da PSR com a PEI a partir de reflexões e análise de possibilidades presentes no interior da unidade educacional (SIQUEIRA, 2017).

O trabalho compartilhado com outros profissionais da unidade também foi alvo de conversa, a atuação docente com a estagiária de educação especial foi um desses debates. Na turma de Narizinho, pudemos notar pelas conversas o papel da estagiária em auxiliar as ações junto às crianças em foco. A ausência da estagiária proporcionava que a professora regente gerenciasse múltiplas situações. Os estagiários costumam não ter familiaridade com a prática docente e com o quadro das crianças atendidas. Assim, as professoras da sala de recursos e regente assumem a atribuição de orientação e supervisão de questões cotidianas. Enquanto da SR fornece orientações para aprimorar a atuação da estagiária com a criança com autismo, a PEI esclarece e orienta em relação a prática docente. Há de considerar que ao mesmo tempo em que a estagiária necessita de ajuda e orientação para exercer suas atribuições, a professora regente também não tem condições favoráveis para dar o suporte necessário ao estagiário (VICENTE; BEZERRA, 2017), situação que também atinge a profissional da SR. Nessas

condições, de forma a evitar sobrecarga, os profissionais trabalham em cooperação a fim de orientar a estagiária.

Diálogos, práticas conjuntas e trocas de conhecimentos e outras ações inerentes a parceria entre PSR, PEI e estagiário só são viáveis mediante uma organização estratégica de tempo e espaço. Assim, por estar constantemente presente nas atividades desenvolvidas, a prática tende a se tornar mais articulada proporcionando um trabalho compartilhado em prol da participação ativa da criança com autismo.

Percebemos, assim, que o entrecruzamento de perspectivas oportuniza mudanças no olhar constituindo outras elaborações. Ainda que haja percepções diferentes elas se revelam em práticas complementares, construtivas, numa adequação que mostra o diálogo entre as propostas pedagógica da professora, carregada da perspectiva coletiva, e as necessidades evidenciadas junto a profissional da sala de recurso sobre a criança incluída.

Há ainda que considerar, como denunciado por Siqueira (2017), que podemos perceber que a SRM na Educação Infantil requer organizações e atuações diferenciadas, de modo que favoreça as características próprias do desenvolvimento infantil com flexibilidade no horário de atendimento no contraturno e maior proximidade com docente da turma comum. Compreendemos, assim, que a SR não deve estar limitado ao atendimento individual, mas na construção de um atendimento visando a pluralidade (DAMASCENO; PEREIRA, 2015).

Além disso, no decorrer do processo de investigação pudemos notar que as estratégias adotadas e posturas assumidas pelos sujeitos de pesquisa em sua prática docente evidenciaram que as professoras estiveram passaram por estágio de um processo de colaboração. Como nos alerta Gately e Gately Jr (2001), elas iniciaram com um processo de comunicação superficial marcado pela polidez e proteção, ficando restritas a FCIE. Situação que evidenciou dificuldades que envolveram nas PEI o sentimento de intrusão e invasão, enquanto a PSR sentiu-se desconfortáveis. Apesar disso, passaram para uma tentativa de construir um repertório sobre concepções e ações pedagógicas junto com a criança acompanhada, proporcionado Em seguida, apresentaram maior confiança estabelecendo uma comunicação mais aberta e que utilizou do FCIE como propulsor da conversa, porém passaram a expandir suas considerações. Neste nível, as docentes começaram a construir uma confiança mútua, necessário para que a parceria colaborativa seja adotada. Assim, a PSR também passou a participar do trabalho pedagógico realizado, em constante negociação com a PEI.

Assim, podemos notar que as docentes transitaram entre o modelo “um ensina, outro observa” e “um ensina, outro apoia” (CONDERMAN, 2011; CONDERMAN;

BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009; CONDERMAN; HEDIN, 2013; MENDES; VIRALONGA, 2014). Os movimentos discursivos apresentados, também, demonstram que os professores transitaram por conhecimentos específicos de sua profissão, ampliando um olhar sobre si, das práticas e dinâmicas realizadas, das características das crianças em interação com a turma e do parceiro (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004). No que se refere ao conhecimento de si, os docentes ao decorrer das conversas reconheceram suas possibilidades e dificuldades na realização das atividades planejadas. Passaram vislumbrar ideias referente a organização do ambiente e de materiais, bem como as expectativas que os próprios professores possuíam quanto a participação das crianças com autismo. Assim, passaram a reconhecer e refletir sobre fatores que desafiaram sua prática educacional. Há de considerar que nas conversas os docentes se apresentaram abertos a ouvir e fornecer apoio ao parceiro, como Keefe e colaboradores (2004) haviam ponderado.

Pudemos, também, notar um aumento na confiança mútua entre os profissionais envolvidos. Assim, ao dialogarem sobre as percepções que tiveram sobre a interação e participação da criança na atividade realizada puderam refletir sobre as ações que em prol dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem propostos (ASSIS, MENDES, ALMEIDA, 2011), conhecendo as preferências e os estilos um de cada docente participante.

As habilidades e dificuldades da criança passaram a fazer parte da arena discursiva em que os interesses e percepções dela passaram ser considerados na realização das atividades. Por meio das conversas percebemos, ainda que ambas as professoras estavam familiarizados com os materiais e estratégias educacionais (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004), situação que facilitou no compartilhamento de informações.

10 REPENSANDO SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: AVALIAÇÕES POSSÍVEIS

10.1 Percepções do contexto de profissionalização para colaboração

Para a análise do programa em relação ao contexto em que se aplica, se fez necessário considerar as circunstâncias de profissionalização e de trabalho conjunto entre os sujeitos. Os dados abaixo são trazidos para contribuição dessa análise, em que aplicamos o “Questionário de Desenvolvimento Profissional de Professores” às três docentes participantes da pesquisa.

De modo a identificar a percepção das professoras em relação às orientações profissionais, pudemos encontrar dados referentes a feedback profissional e a orientação individual e coletiva das profissionais. Ao sinalizarem os quesitos quanto ao feedback, as professoras sentem que no cotidiano educacional obtêm informações que sinalizem a eficácia do trabalho exercido. Ao mesmo tempo sinalizam que vêm poucas pistas que as ajudem a avaliar as suas atividades, como podemos perceber no quadro a seguir.

Quadro 34 - Percepção inicial sobre Feedback frente a atuação profissional

Itens	Scores n= 3 (máx. = 15)
Tenho informações que indiquem a eficácia ou a qualidade do trabalho que exerço.	11
Não vejo pistas que me auxiliem a avaliar o meu trabalho.	07
Total (máx. = 30)	18

Fonte: autor

Ao sinalizarem os quesitos quanto ao feedback no final da investigação, as professoras seguem suas percepções do início da investigação. Com isso, notam que no cotidiano educacional tem informações que sinalizem a qualidade de seu trabalho. Da mesma forma sinalizam ter poucas pistas que as ajudem a avaliar as suas atividades. O quadro a seguir demonstra essas percepções.

Quadro 35 - Percepção final Feedback frente a atuação profissional

Itens	Scores (máx. = 15)
Tenho informações que indiquem a eficácia ou a qualidade do trabalho que exerço.	12
Não vejo pistas que me auxiliem a avaliar o meu trabalho.	06
Total (máx. = 30)	18

Fonte: autor

Quanto em ter orientações individuais, podemos notar no quadro abaixo que no início da pesquisa as docentes se percebem que ocorrem conversas sobre o âmbito profissional, assim como há o encorajamento em delinear percursos de ações pedagógicas.

Quadro 36 - Percepção inicial sobre Orientações individuais frente a atuação profissional

Itens	Scores (máx. = 15)
Na minha instituição, raramente discutimos assunto profissionais.	10
Sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como promover ações pedagógicas.	12
Total (máx. = 30)	22

Fonte: autor

Podemos notar no quadro abaixo que ao final do estudo as docentes também permanecem como suas percepções iniciais. Assim, percebem que ocorrem conversas sobre o âmbito profissional, em que há o encorajamento em delinear percursos de ações pedagógicas.

Quadro 37 - Percepção final sobre Orientações individuais frente a atuação profissional

Itens	Scores (máx. = 15)
Na minha instituição, raramente discutimos assunto profissionais.	11
Sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como promover ações pedagógicas.	12
Total (máx. = 30)	23

Fonte: autor

Ao analisarmos as orientações de caráter coletivo podemos perceber um baixo processo de orientação coletiva, em que somente quatro quesitos se destacaram, como mostra o quadro a seguir. As respostas das docentes proporciona destacar que: há um propósito coletivo de qualidade; existe um compartilhamento de ideias e materiais entre as professoras. Além disso, consideram que projetos são interdisciplinares e realizado entre professores e crianças, proposta que faz parte da dinâmica da Educação Infantil. Por fim, se destaca que todas as professoras assinalaram concordar totalmente que “as reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico”, fato que proporcionou o item ter pontuação máxima.

Quadro 38 - Percepção inicial sobre Orientações coletivas frente a atuação profissional

Itens	Scores (máx. = 15)
Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	03
Na minha unidade, os professores planejam em conjunto.	04
Na minha instituição, os professores têm espaço e condições para discutir práticas curriculares.	04
Na minha unidade, partilhamos ideias e materiais.	10
As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	15
Na minha unidade, discutimos sobre atividades extracurriculares.	04
Na minha instituição, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e crianças.	13
Na minha unidade, discutimos as nossas práticas de avaliação.	06
Na minha instituição, existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade.	10
Total (máx. = 135)	69

Fonte: autor

Ao analisarmos as respostas ao final da pesquisa sobre as orientações de caráter coletivo podemos perceber um aumento no processo de orientação coletiva. Todas as professoras assinalaram concordar totalmente que “as reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico”, fato que proporcionou que o item mantivesse a pontuação máxima. Os quesitos relacionados a ter um propósito coletivo de qualidade e atuar com projetos interdisciplinares entre professores e crianças apresentou uma oscilação negativa em sua pontuação. Apesar dessa oscilação, estão entre as quatro maiores pontuações, evidenciando sua relevância para o trabalho coletivo. Todos os demais quesitos apresentaram um aumento em sua pontuação, sugerindo que houve maior empreendimento coletivo no decorrer do ano. A quadro a seguir demonstra os resultados de orientações coletivas frente a atuação profissional.

Quadro 39 - Percepção final sobre Orientações coletivas frente a atuação profissional

Itens	Scores (máx. = 15)
Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.	05
Na minha unidade, os professores planejam em conjunto.	06
Na minha instituição, os professores têm espaço e condições para discutir práticas curriculares.	08
Na minha unidade, partilhamos ideias e materiais.	11
As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.	15
Na minha unidade, discutimos sobre atividades extracurriculares.	08
Na minha instituição, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e crianças.	12
Na minha unidade, discutimos as nossas práticas de avaliação.	09
Na minha instituição, existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade.	09
Total (máx. = 135)	83

Fonte: autor

Inicialmente, as docentes relataram considerar viável a efetivação de um trabalho em

parceria entre PSR e PEI. As PEI expuseram que a Dona Benta tem condições de orientá-las de modo a atingir os objetivos com as crianças alvo da educação especial.

(...) nos dar um norteador, para gente conseguir saber, ‘por onde eu começo, como eu vou conseguir fazer ele interagir com todo mundo do uma forma que ele não se sinta mal, ele não se sinta nervoso, agitado naquele momento’ e esses recursos são muito importantes, muito mesmo. (Entrevista Inicial com Narizinho)

(...) apesar de todas as informações que a gente tem a cerca dessas particularidades da criança, tem alguns detalhes que a professora de ensino especial está mais preparada, tem mais enfoque. (...) É importante para dar a deixa, dar a dica para que a gente possa atingir essa criança da melhor maneira. (Entrevista Inicial com Emília).

Dona Benta ao tratar desse assunto expôs já ter iniciado ações para estabelecer essa parceria, em que:

tenho, nessas duas semanas, ido à sala de aula, observar as turmas para observar as crianças incluídas e pensar de que forma eu posso entrar com propostas para começar esse processo. (...) Eu já levei algumas coisas para [Agente de Apoio à Educação Especial] tentar fazer com [uma das crianças com autismo], mas ainda estamos nessa observação inicial e nessa adaptação. (Entrevista Inicial com Dona Benta).

Após a pesquisa, as docentes relataram como foi realizar um trabalho de parceria entre SR e turma comum. A professora Narizinho comenta que sempre que precisou a Dona Benta atendeu. Além disso, avalia que não foi possível ter maiores avanços devido a falta de tempo de planejamento conjunto, como podemos perceber:

a questão do planejamento em si é complicado porque como a gente não tem tempo para sentar, para planejar. Essa questão do planejamento, isso é fundamental e não ocorreu de forma assim... Tipo: “olha eu vou te dar essa estratégia aqui para você trabalhar com os dois”. Isso não ocorreu, por conta dessa questão do tempo do planejamento. (Entrevista Final com Narizinho).

A professora Emília avaliou que “gostaria de ter mais tempo, de trocar mais ideias” porque entende que Dona Benta “tem muita experiência com a educação especial”. Comenta ainda, que considera ideal poder acompanhar os atendimentos da criança com autismo na SR, porém explica que essa situação não é viável porque a professora regente não pode sair da turma para acompanhar outra atividade.

Eu gostaria de acompanhar os atendimentos dele. Eu acho que seria o ideal, mas eu sou a professora da turma. Então, não posso sair para acompanhar o atendimento dele e deixar a turma. (Entrevista Final com Emília).

A professora aponta ainda os benefícios do cruzamento do olhar de diferentes sujeitos sobre o desenvolvimento da criança, que transforma as apreciações sobre ela e sobre as propostas construídas. Quando trata das propostas no coletivo da turma relata que faz

adaptações que contemplam as necessidades da criança incluída, vistas em conjunto com a profissional da sala de recursos, em conexão com a organização de atividades junto a turma, como no relato abaixo.

(...) ele senta lá com a caixinha, com as coisas dele. Botei uma mesinha separada. A mesinha é para ele, mas não é exclusiva dele, todas as crianças sentam também, o [menino com autismo] senta, os outros sentam também (...) tem os elementos dele ali, eleitos, e que configuram alguma coisa da afetividade, então isso é importante, mas na sala tudo é partilhado. (Entrevista Final com Emília).

Já Dona Benta relata que os momentos proporcionados pela pesquisa foram facilitadores para se estabelecer o diálogo. O trecho abaixo ilustra essa percepção.

Os momentos de encontros, com a pesquisa, foram bem importantes para gente poder estreitar mais o trabalho em si. Até por conta da questão da gente não estar podendo sair de sala de aula para ter os momentos de planejamento. Como a gente teve no corpo da pesquisa esse momento, a gente conseguiu garantir que isso acontecesse e foi bem produtivo e é o que não acontece com todos os professores. (Entrevista Final com Dona Benta).

A professora ainda explica que não se tem previsto momentos de diálogo destinado para educação especial, quando ocorriam eram momentos para alinhar os projetos realizados na instituição, contudo expressa uma alteração no calendário escolar que pode gerar mudanças nas reuniões coletivas, como podemos notar no fragmento a seguir.

A gente não tem esse momento de parar para ter esse encontro só com o ensino especial. Quando acontecia bimestralmente, em alguns momentos aconteciam fazer paradas para fazer planejamento era sempre no coletivo, pensando no projeto, de um todo, da unidade, pensando em como cada uma conseguiria fazer o trabalho dentro do projeto, mas especificamente o professor com a sala de recursos não tem ainda essa prática e eu acho que com esse novo calendário ampliando o centro de estudos, a gente vai poder construir melhor essa prática. (Entrevista Final com Dona Benta).

Também comenta que a experiência realizada com as professoras Emília e Narizinho pode servir de propulsão para participação de outros professores da unidade.

A experiência da Emília e da Narizinho em relação a essas paradas e a essas trocas que nós fizemos vão poder estar servindo como motivação mesmo para outras professoras terem também esses momentos. Eu acho que é um dos maiores ganhos da dinâmica em relação à pesquisa. (Entrevista Final com Dona Benta).

As PEI cometam que tiveram orientações de materiais, recursos e estratégias atitudinais indicadas pela PSR, bem como apoio com intervenções durante momentos de conflito com a criança com autismo.

Foram algumas sugestões da caixa, da percepção dela no momento do atendimento, da construção do conhecimento dele, dos materiais diferenciados. (...) Então, foi mais nesse sentido e não houve nada muito específico com relação a como lidar

porque eu acho que ela percebeu, também, que eu tenho certa facilidade para lidar com ele. Então não houve necessidade. (Entrevista Final com Emília).

Toda vez que eu necessitei do apoio dela em alguma situação de conflito ela também soube intervir. Ela veio, me passou algumas dicas de como eu proceder diante daquela situação. (Entrevista Final com Narizinho).

Além disso, Narizinho relata que Dona Benta auxiliava com suporte ao desenvolvimento de conceitos do que era trabalhado na turma que a criança fazia parte.

No segundo bimestre (...) eu passei meu planejamento para ela. Então ela trabalhava na sala de recursos conteúdos que eu estava trabalhando. (...) Lá ela dava continuidade e foi bastante proveitoso. (Entrevista Final com Narizinho).

Dona Benta considera que houve mudanças no decorrer do trabalho junto com as professoras regentes. Ela narra que: “essas duas professoras que foram de nossa pesquisa que também foram ao longo do ano ampliando a compreensão das possibilidades da inclusão e a confiança no trabalho e nas possibilidades dessa própria inclusão” (Entrevista Final com Dona Benta).

Apesar de inicialmente as professoras considerarem viável a efetivação de um trabalho em parceria, podemos notar que elas demonstram entraves no decorrer desse percurso. Apesar disso, Narizinho argumenta que “ter um profissional na sala de recurso na escola é muito importante” e explica que já trabalhou “em outras unidades que não tinha e fez muita falta” (Entrevista final com Narizinho).

Como podemos ver no quadro abaixo, no começo da investigação as docentes expuseram facilidades e dificuldades que essa dinâmica pode gerar, ,

Quadro 40 - Síntese das facilidades e dificuldades de um processo de parceria pode proporcionar.

	Facilidades	Dificuldades
Narizinho	Tranquilidade da PSR; Saber em como atuar com a criança alvo da educação especial.	---
Emília	Disponibilidade da PSR; Tranquila em lidar.	Momento de encontro conjunto; Tempo disponível para realização de encontros; Encontros aleatórios e esporádicos; Procura somente quando necessário.
Dona Benta	Possibilidade de dedicação em tempo integral na unidade; Facilidade em construir relacionamento positivo; Entender a dinâmica da turma; Preparar individualmente o material para intervir junto com a professora regente.	Professor de educação infantil não ter tempo de planejamento.

Fonte: autor.

Compreendem, ainda, que para que a parceria aconteça é necessário o horário de trabalho pedagógico coletivo, em que serão fornecidas orientações sobre a atuação com a criança com autismo.

Se a gente tivesse talvez um horário mais estabelecido, mas não existe muita folga de horário. (...) Acho que mais tempo de contato, de planejamento seria importante, mais orientação a cerca das síndromes, das características, dos transtornos. Tudo isso seria importante para orientação, para elucidar. Não só o professor, mas para os auxiliares também. (Entrevista Inicial com Emília)

Também, conversar comigo, 'é olha, vamos fazer dessa forma, você acha que ele vai entender dessa forma? Você deu esse conteúdo, mas, eu acho que para ele a gente tem que abordar de uma outra linguagem, de outra forma', ou até mesmo, trazer pra sala de recurso e dar continuidade aquele conteúdo que estou dando, com os materiais aqui. (Entrevista Inicial com Narizinho)

(...) a gente depende de uma questão institucional de ter as pessoas nas funções, para que o professor possa ter seu momento de planejamento e isso é fundamental. (...). Poder ter o tempo de sentar com calma pra pensar sobre o que foi feito, o que a gente pode melhorar, o que a gente pode fazer daqui pra frente. E esse é o ponto fundamental da gente poder ter esse feedback, ter, planejar, avaliar o desempenho do que foi planejado, executado, fazer o feedback pra ir melhorando e construindo. (Entrevista Inicial com Dona Benta)

Esse trabalho também foi visto como aquele destinado a dirigir e inspecionar o trabalho realizado pelo outro profissional, como podemos ver abaixo:

(...) a gente vai ter que sentar para fazer um planejamento, eu vou mostrar meu planejamento para ela, para ela saber o que eu vou dar naquela semana ou naquele dia, no dia em que ela estiver comigo. E depois, em cima disso ela vai tentar fazer com que o recurso que ela vai apresentar naquele momento, para estar auxiliando que eu de aquele conteúdo para criança, seja da melhor forma possível. (Entrevista Inicial com Narizinho)

(...) Entrar na sala de aula e apoiar o trabalho do professor, construir primeiro uma relação de confiança com o professor e entrar junto, trazendo o material pronto, exemplificando na prática com se faz "né"... eu penso que isso é um ponto que eu sugiro pra todas as pessoas, que funciona. (Entrevista Inicial com Dona Benta)

No início da pesquisa, as professoras regentes ainda comentaram que a Dona Benta às auxilia com a criança com autismo.

(...) faz uma atividade dirigida com um pouco mais de exclusividade, de atenção, no momento em que faz a orientação (...) para uma ponte que a gente possa estabelecer com essa criança para trazê-la para realidade, para o mundo compartilhado. (Entrevista Inicial com Emília).

(...) auxiliar justamente nesse processo de quando a gente estiver fazendo um trabalho em conjunto ele está tentando também realizar aquele trabalho, mas, talvez, com uma outra linguagem, com uma outra forma de aprendizagem e também uma forma mais direcionada para aquele aluno. (Entrevista Inicial com Narizinho).

Demonstraram ter conhecimentos variados sobre o trabalho realizado pelo profissional que atua em outra função. A Dona Benta tem como percepção sobre a atuação das professoras

que é “propor rotinas, atividades, jogos, brincadeiras de forma que as crianças produzam saberes próprios da idade” (Entrevista Inicial com Dona Benta) por meio da rotina, do calendário, do reconhecimento do nome próprio. E continua explicando:

De acordo com a faixa etária vai tendo nuances dessa percepção da realidade que basicamente a concepção de calendário traz os conceitos de numerais e o nome traz os conceitos de linguagem, o reconhecimento. A escrita do nome vai inaugurar a busca da criança pelo saber relativo a todo letramento. Então é como a gente incentiva. As professoras buscam desde o berçário trazer livros, histórias, músicas que são textos do mundo para apresentar as crianças o mundo letrado, fazendo sempre a escrita do nome, ou, reconhecimento através da foto no primeiro momento com o nome ao lado. Eles começam fazendo no Maternal I um reconhecimento que é incidental que vai pela foto. Depois eles começam a reconhecer no Maternal II, geralmente, a primeira letra, já começam a identificar vogais. Depois na pré-escola eles já conseguem reconhecer os nomes. Já conseguem sair da pré-escola de quatro anos escrevendo o primeiro nome deles e na pré-escola de cinco anos geralmente eles saem escrevendo o nome completo. O deles geralmente escrevem o nome completo e alguns já sabem escrever o primeiro nome dos amigos. (...) Isso inaugura essa possibilidade de produção em relação ao letramento. (Entrevista Inicial com Dona Benta).

Ainda esclarece que

tem todas as brincadeiras que vão estimular esse processo que são os jogos, as musiquinhas, os brinquedos cantados com ritmos, com sons e filminhos e vídeos e aí a gente mostra um vídeo que tenha um determinado tema. Então, se faz aquele mesmo desenho, aquele mesmo tema no papel, faz uma produção gráfica em cima daquilo, faz uma pintura em cima daquilo. A gente vai mostrando que existem temas no mundo e que esses temas podem se repetir em vários contextos e as palavras nomeiam isso tudo tanto oralmente quanto na escrita. É assim que elas trabalham com as perspectivas. (Entrevista Inicial com Dona Benta).

A professora Emília demonstra conhecer a dinâmica de trabalho de Dona Benta, ao explicar que “ela tem 2 horários semanais com cada criança e dá uma atenção dirigida” (Entrevista Inicial com Emília). Além disso, comenta que sugeriu a Dona Benta em dar continuidade há uma atividade desenvolvida com a turma, de modo a dar uma atenção individualizada. Já a professora Narizinho explica que ainda não havia acompanhado o trabalho de Dona Benta, e diz que “nenhuma escola que eu trabalhei tinha esse ensino, esse profissional na unidade, pra estar realizando esse suporte para o professor” (Entrevista Inicial com Narizinho). Apesar disso, comenta ser fundamental para ajudar o professor e que Dona Benta “vai traçar (...) uma estratégia para gente fazer um planejamento. (...) não só nos conteúdos, mas em como passar esse conteúdo para ele, de forma que ele fique ali, naquele ambiente de forma satisfatória” (Entrevista Inicial com Narizinho).

As professoras esclareceram que têm como expectativa que as crianças com autismo possam participar ativamente das atividades proposta para turma, como podemos perceber em suas falas:

A expectativa é que o Ruy realmente conseguisse, dentro dos limites dele, acompanhar a turma. Com as propostas que a gente leva para turma que ele conseguisse estar ali inserido com as crianças, mas que ele, também, desenvolvesse bastante o lado dele de linguagem, o lado artístico (...) que ele desenvolvesse junto com a turma e assim, tentando superar os limites dele. (Entrevista Inicial com Narizinho).

Que ele esteja feliz, que ele esteja bem e a criança demonstra isso de maneira muito clara. Então, vendo que ele está feliz, que a gente está conseguindo algum tipo de contato, fazendo alguma ponte psicopedagógica com ele. O entrosamento dele com o grupo, a participação nas atividades, ou seja, que ele interaja como qualquer criança deve interagir, apesar das limitações dele. E dentro dessas limitações a gente vai fazendo os ganchos com o máximo de atenção para que ele possa render, explorar, transformar, perceber... Dentro do que é possível. (Entrevista Inicial com Emília).

A minha expectativa maior, é que as crianças consigam participar de algumas atividades, junto aos colegas. Atividades que sejam propostas para um grupamento como todo. Porque a princípio a gente vai trabalhando com eles estimulando, eles fazem atividades similares, ou fazem atividades à parte, junto comigo, com [a Agente de Apoio à Educação Especial] ou com a estagiária, mas o objetivo é que a gente consiga que eles participem do grupão, das atividades com todos. (Entrevista Inicial com Dona Benta).

Dona Benta também traz suas expectativas quanto ao trabalho com os professores regentes ao expor que

a ideia é que a gente possa ir reconstruindo a compreensão do professor, de que a gente como professor pode criar estratégias dentro das brincadeiras, para que esses meninos (...) participem, mesmo que seja em um dado momento, em alguma coisinha. (...) É um processo da gente abrir o nosso planejamento, o nosso pensar no sentido do planejamento para que a gente possa acolher, permitir pequenas alterações ou grandes alterações nas atividades, brincadeiras, no dia a dia, para que esses meninos incluídos venham, participem. (Entrevista Inicial com Dona Benta).

Após o processo de mediação, as professoras encararam os seguintes fatores como facilidades e dificuldades para o processo de colaboração entre sala de recurso e turma de educação infantil.

Quadro 41 - Fatores enfrentados no processo de parceria

	Facilidades	Dificuldades
Narizinho	Disponibilidade da Dona Benta. Compartilhamento de materiais.	Falta de tempo para planejamento conjunto.
Emília	A possibilidade de troca entre diferentes profissionais.	Necessidade de criar estratégias que deem brechas para esses momentos.
Dona Benta	---	Flexibilidade de professores regentes não participantes da pesquisa para trabalho cooperativo.

Fonte: autor.

Como elementos para aprimorar essa parceria, as professoras reafirmam a necessidade de horário de trabalho pedagógico coletivo para que possam planejar ações, participar conjuntamente de atividades que envolvam as crianças e suas famílias. O fragmento abaixo de

Narizinho ilustra essa percepção.

(...) pode ser aprimorado a partir do momento que a gente tiver um horário de planejamento na unidade porque a gente não tem esse horário e muitas vezes o professor tem que planejar em casa. Então, se ele precisa estar em conjunto com o professor da sala de recursos, como que ele vai planejar em casa com o professor da sala de recursos? Não tem como. Então, a partir do momento que o professor tiver esse horário, assim como o professor da sala de recursos também tiver, eu acho que vai ser um trabalho incrível... Vai ser bem proveitoso. (Entrevista Final com Narizinho).

Por outro lado, Dona Benta expõe ser necessário criar estratégias para essas trocas sejam mais intensas e rotineiras. A participação da Dona Benta em reuniões de pais também foi pontuada pela professora Emília. Ela esclareceu que essa ação traria benefícios, contudo salienta que a dificuldade em conciliar horários inflexibiliza algumas ações entre as profissionais.

Dona Benta entende que o momento de chegada da criança com autismo é uma situação que proporciona que as professoras regentes busquem por novas estratégias. Ela compreende que estas novas estratégias passam pela mudança no olhar, no posicionamento frente à um grupo que apresenta uma dinâmica diferentes com a criança incluída, e que será contemplada em ações cotidianas, em posturas, diálogos, abordagens. Para além de materiais ou recursos diferentes, isso só ocorre com novas compreensões do fazer pedagógico, por mudanças de perspectivas que tornam os sujeitos capazes de fazer mais do que adaptações físicas ou procedimentais. A dinâmica de trabalho, portanto, será um elemento de mudanças, onde todo o grupo de crianças envolvido no trabalho estará contemplado em novas perspectivas e ações pedagógicas.

As professoras, ainda, consideraram que um fator importante consiste na predisposição dos profissionais para realização de um trabalho colaborativo, como evidente nos relatos abaixo.

Aproveitasse o máximo possível, que pegasse todas as sugestões, especialmente para aquelas pessoas que não tem tanta facilidade em ter uma criança especial dentro da sala. Ou seja, pegar todas as dicas e sugestões de cursos, literários, enfim... Todos os recursos possíveis para poder ver se a pessoa consegue trabalhar com crianças com necessidades específicas. Então é mais por aí. É estabelecimento de vínculo, tanto da professora [regente] quanto a professora de ensino especial. (Entrevista Final com Emília).

A gente precisa de apoio e esse profissional é de extrema importância quando a gente precisa recorrer tanto para o material quanto para dar uma dica de como fazer aquela determinada tarefa. (...) É importante o professor recorrer, não ficar pensando que é o detentor de tudo porque não é. A gente precisa de apoio [para poder] recorrer sempre que necessário. (Entrevista Final com Narizinho).

Com isso, as professoras sinalizam que o trabalho em colaboração possibilita a

construção de trocas, em que se reconheça o saber do outro e permita que haja complementariedade de percepções e ações. Além disso, Dona Benta também relata ser imperativo que a SR tenha a predisposição em atuar em cooperação com a turma comum, de forma a observar, cooperar e conhecer o contexto da turma para criar e propor estratégias que sejam necessárias.

(...) eu proponho algumas coisas com a criança e até com a criança e outros colegas ao lado junto, já de certa forma mostrando possibilidades de adequação, mostrando possibilidades de modificações, demonstrando o trabalho ali junto com as professoras da sala de aula e indo a sala de aula e fazendo isso. Essa é uma estratégia: participar, chegar junto, mostrar o trabalho e fazer realmente uma coparticipação e assim a minha prática é essa. (Entrevista Final com Dona Benta).

Aponta, com isso, ser necessário que o profissional da sala de recursos reconheça as subjetividades presentes na dinâmica do professor regente, considerando os diferentes papéis e atribuições para construção de práticas que sejam colaborativas.

Entrar, observar o comportamento da turma e da dinâmica da criança e como a gente pode tentar melhorar essa dinâmica para a criança está cada vez mais participativa, enfim, o que propor para a professora e se a professora é mais aberta, se ela é mais fechada. Então assim entrar e observar, entrar como PSR. Então, assim, observem e sejam coparticipativos, tentar entrar junto demonstrando que é possível porque isso já quebra uma resistência inicial. Já porque eles acham que não vai funcionar, mas eu entrei e fiz, então vamos pensar em como eu poderia fazer, tudo é possível e assim o maior ganho é a inclusão. (Entrevista Final com Dona Benta).

10.2 O que falam as professoras sobre o contexto da pesquisa

Por fim, descreveremos as considerações dos sujeitos participantes sobre os procedimentos de pesquisa. Inicialmente, as professoras relatam que pesquisa favoreceu o diálogo com as profissionais da turma comum com a SR.

A gente pode abrir algumas lacunas e parar realmente para pensar sobre a prática, sobre as coisas que a gente faz, o que a gente poderia fazer e como a gente poderia trocar. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Esses momentos que a gente conseguiu, porque nem sempre a gente conseguia parar para poder conversar, mas a gente conseguiu elucidar algumas dúvidas, ter algumas sugestões da Dona Benta, que é a PSR, para trabalhar com os alunos em sala. (Narizinho em Entrevista Coletiva).

A gente estreitou mais o relacionamento sem dúvidas, a Dona Benta fez algumas sugestões também... Eu acho que isso facilitou o trabalho. (Emília em Entrevista Coletiva).

Dona Benta também justifica a importância devido haver poucos momentos na dinâmica educacional para tratar coletivamente de assuntos referentes a Educação Especial.

(...) independente desses momentos de centro de estudos a gente parar focando com questão específicas para a gente observar e conversar sobre elas, isso é um diferencial importante, bem produtivo. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Narizinho relata que os procedimentos de investigação proporcionaram incertezas quanto a atuação. Ela explica:

Não teve nenhum aspecto negativo, apesar da gente ficar nervoso: “Ai vai ter gente lá na sala”; “como é que vai ser?”; “vão estar me observando, será que eu vou errar?”. Mas acho que faz parte, os erros fazem parte para gente poder aprender. (Narizinho em Entrevista Coletiva).

Ao tratar dos procedimentos da investigação, Dona Benta também esclarece que o professor regente costuma ter a percepção que seu trabalho estará sendo avaliado, contudo este não é o foco. Ela relata:

Na pesquisa e na observação eu acho que a gente fica muito assim: “Nossa! Meu trabalho vai ser observado como profissional”. E assim, o foco da pesquisa foi pensar nas possibilidades de troca. Como a gente pode estar construindo juntos. E o instrumento auxiliou muito isso, nesse processo. (Dona Benta em Entrevista Coletiva)

Ao abordar sobre a FCIE, Narizinho comenta que “no início do ano era meio difícil, mas depois foi tranquilo preencher”. Explica que teve dúvidas com alguns quesitos por ainda não conhecer bem a criança com autismo acompanhada e pode contar com suporte da PSR para preencher. No mais todas as professoras ainda destacaram ser um instrumento coerente que ajuda a organizar a observação e a prática docente, como podemos notar no trecho proferido por Dona Benta.

Eu tive essa sensação, assim que na medida que a gente fez a primeira vez eu já comecei a fazer observação pensando nos itens, acho que deu uma organizada na minha observação, uma organizada na visão. Eu achei essa parte interessante assim... que ela ajuda a focar a nossa observação na situação mesmo, na inclusão das crianças... (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Dona Benta, ainda, argumenta, assim, que a Ficha proposta pela pesquisa dá visibilidades a ações e comportamentos que os professores já realizam e dá diretrizes para aqueles que ainda não realizam.

(...) Tem o instrumento para gente seguir passo a passo, lembrar do que a gente da conta: “gente quanta coisa eu fiz, quanta coisa eu pensei, eu construí...” Eu acho que isso é importante. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Avaliaram que as experiências proporcionadas pela pesquisa possibilitaram que um trabalho colaborativo no ponto em que foram delimitadas ações e sugestões durante os diálogos com a PSR.

As sugestões vieram. A questão da caixa, separar alguns materiais, disponibilizar um espaço para ele, mas que fosse também para outras crianças. Enfim... Então tudo isso só veio a colaborar. (Emília em Entrevista Coletiva).

Só via as intervenções, participações [do pesquisador] e dos instrumentos só vieram enriquecer e ajudar a elaborar o trabalho. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Ao analisarem o processo de pesquisa, as professoras relataram que tiveram como expectativa estarem com maior foco nas crianças com autismo. Conforme a professora Narizinho, faltou o pesquisador ser sujeito de trocas, situação que para ela ocasionou a falta de intervenção na sala de atividades, como podemos notar no fragmento a seguir:

No início você [o pesquisador] tinha conversado que a gente ia ter até um período do ano as observações em sala e que depois você iria intervir um pouco mais na nossa prática e acabou que por conta da situação você não conseguiu intervir tanto na nossa prática. Então, eu só senti falta desse momento, de uma intervenção... de uma troca assim dentro da sala. Claro que a gente conseguia trocar, mas essa intervenção que eu acho que não ocorreu, mas os demais acho que ocorreu tudo dentro do que você já tinha falado que ia ocorrer. (Narizinho em Entrevista Coletiva).

A professora Emília considerou que não houve “a intervenção de fato”, contudo analisa que os procedimentos “favoreceu um caminho de pensamento, de possibilidades, de trocas com a [Dona Benta]” (Emília em Entrevista Coletiva). Já a professora Dona Benta expos que tinha como expectativa conseguir focar nas crianças, como podemos notar no trecho a seguir.

Eu achei que nós íamos focar mais nas crianças em si. (...) A gente acabou focando mais nos instrumentos e nessa troca da gente como professor e para mim particularmente acabou sendo bastante positivo, mais até talvez do que se focasse nas crianças. Então assim, foi bem legal, bem positivo, mas a minha expectativa inicial era de repente da gente ta justamente focando mais nas crianças e nessa questão de trazer orientações sobre as deficiências em si. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Ao pensar sobre o trabalho em parceria, as professoras problematizaram que para efetivamente realizarem um trabalho conjunto é necessário tempo de planejamento. Com isso, as PEI expõem que faltou tempo para produzir materiais e colocar as sugestões da PSR em prática. Dona Benta complementa refletindo que o horário de trabalho pedagógico que seja coletivo irá favorecer na utilização do Planejamento Educacional Individualizado definindo estratégias e recursos. Explica que: “o PEI em si já é um instrumento onde a gente pode estar fazendo essa troca essa dinâmica, mas como não estava tendo tempo para fazer isso a gente não avançou nesse ponto” (Dona Benta em Entrevista Coletiva). E completa expondo que “isso é um ponto que a pesquisa favoreceu porque a gente parou para fazer cortes, pensar na ação, agir, falar sobre a ação” (Idem), em que se faz necessário avançar com a sistematização do referido planejamento “e quem sabe tentar usar até também a ficha que a pesquisa trouxe

para a gente usar” (Ibidem).

Dona Benta explica que quando as professoras regentes se deparam com crianças alvo da educação especial se desestabilizam, de modo que tendem a compreender aquele contexto e construir suas estratégias, como podemos notar no trecho a seguir.

O que a gente tem? Que turma é essa que a gente tem esse ano? Ah! Tem um incluído, ai meu Deus. Então vamos lá, se vamos reinventar. Todo anos a gente se reinventar neh. (Dona Benta em Entrevista Coletiva)

Ao pensarem sobre os efeitos do estudo para o desenvolvimento pessoal e profissional as professoras regentes trouxeram relatos experienciais de sua profissão nos permitindo entender que foi possibilitada a construção de estratégias em parceria com outro profissional. Ainda, problematizaram haver pouco tempo para estudar e criar estratégias necessárias. Assim, por meio dos procedimentos de pesquisa proporcionaram uma autorreflexão sobre a prática, como podemos perceber na fala de Narizinho:

(...) por isso a minha duvida as vezes de responder porque eu ficava assim: “será que eu estou fazendo isso, será que eu estou certa, estou no caminho correto”. Ai eu parava e pensava: “não perai, se eu for fazer com a turma desse jeito com [as crianças com autismo] como que eu vou fazer”. Então já começava a repensar naquilo e eu queria muito ter um tempo para elaborar mais os materiais, só que em casa a gente não tem esse tempo. (Narizinho em Entrevista Coletiva).

Ao tratar sobre os efeitos para a formação, Dona Benta afirma que

(...) A gente acha que tem alguma coisa mirabolante que vai acontecer que a gente tem que fazer. Eu fui descobrindo que não, que é você ter a rotina de professor em sala de aula e fazendo com que essa criança vá se inserindo, vá se inserindo nessa rotina e trabalhando os comportamentos para que ela vá sendo trazida cada vez mais a participar dessa rotina. Hoje eu tenho essa visão, essa compreensão de que a gente pode pensar essa rotina com adequações para facilitar a participação dessas crianças. E assim: como pensar atividades? como pensar essa rotina? como pensar o dia dia? Assim quando a gente pensa: “vou fazer uma atividade assim, mas olha só vai ter o fulano. O que eu vou fazer para ele participar e eu não ficar louca e ele conseguir”. Então assim a gente começa a mudar um pouquinho o foco, quando a gente consegue fazer isso não é nada mirabolante. É uma mudança de posição de olhar, pensar na prática e nas atividades em si de forma inclusiva. Na verdade é uma mudança de posição, de foco de olhar, do manejo pedagógico, do manejo de sala de aula. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Por fim, a professora da sala de recursos declara é necessário uma mudança de posição que é subjetiva.

(...) a gente faz muito bem feito com pouco recurso, então eu gosto muito de pontuar que não tem nenhuma saída mirabolante para inclusão. É uma mudança de posição subjetiva é uma mudança de postura, do olhar da nossa dinâmica para o que é possível. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

A professora Narizinho complementa percebendo que as orientações para as crianças

com autismo também são extensíveis a toda a turma, em que se faz necessário orientar e esclarecer constantemente todo o grupo de modo que auxiliem no cotidiano educacional conscientes das situações que vivenciam.

(...) a questão de que a turma também tenha essa aceitação porque os alunos incluídos eles tem os momentos deles. A gente não pode esquecer os demais e quando eles têm certas situações na sala de aula que a gente precisa deixar o aluno com aquele material e os outros também querem. Você tem que explicar para eles “não, agora não é o momento, deixa o amiguinho primeiro depois você faz... entendeu?”. Isso também é difícil, eu ao longo do ano eu sempre conversei com a minha turma que o Ruy precisava de um tempo a mais para entender o que a professora fala, que a cabecinha dele é um pouquinho diferente. Então eu acho que o nosso papel também é tentar mostrar que aquele aluno precisa de mais um tempo porque ele é diferente. (Narizinho em Entrevista Coletiva)

As professoras consideram viável realizar essa pesquisa em outras unidades. Narizinho expõe que os procedimentos do programa de colaboração podem ser adotados em instituições que não possuam salas de recursos, em que o pesquisador possa ser um colaborador mais ativo. A professora Emília complementa essa ideia expondo que indicaria aos profissionais das outras unidades em “explorar” o pesquisador com a participação “em termos sugestões, de algumas interferências na sala, de sugestão de atividades”, trazendo a experiência e a contribuição do investigador no campo da educação especial. Já Dona Benta esclarece que para as unidades que não possuem sala de recurso há o serviço de itinerância.

Ao serem indagadas se participariam novamente de uma pesquisa como da acabaram de participar, as docentes expuseram que teriam interesse por estreitar o relacionamento com a PSR. Apesar disso, algumas considerações foram apontadas sobre as participações. A professora Emília expos que gostaria de participar desde o começo do estudo para que se pudesse acompanhar o desenvolvimento da criança e do trabalho pedagógico realizado.

Gostaria sim, principalmente que fosse mais para o início do ano para que a gente pudesse acompanhar o desenvolvimento dessa criança e do trabalho pedagógico ao longo do ano. (Emília em Entrevista Coletiva).

Já a professora Narizinho argumentou que sua participação dependeria de uma pesquisa com outro desenho de investigação, em que o pesquisador fosse mais ativo.

Eu participaria, mas que tivesse (...) outro olhar da pessoa que tivesse aqui para nos acompanhar e também pudesse intervir, às vezes, na prática... (Narizinho em Entrevista Coletiva).

Como política pública as docentes expressaram ser necessário manter o contato estreito entre profissional de educação especial e professor regente. Com isso, avaliaram não ser válida uma proposta fragmentada, em que o profissional somente preencha uma ficha.

Não se pode perder o profissional que venha fazer essa ponte, essa ligação. Para estreitar o laço. (...) Eu acho que estreitar esse relacionamento (...) tendo vários outros profissionais que viessem fazer a aplicação desse instrumento, fazer a orientação, mas num laço estreito com a gente porque se for só para receber mídia e papel perde um pouco a função. (Emília em Entrevista Coletiva).

O grande lance, o grande barato, o grande ponto da pesquisa é uma ficha de observação, observação de uma atividade específica, criada para esse fim, pontualmente. Isso coloca todos a pensar no mesmo objetivo, focando na mesma questão. Assim, só o preenchimento do documento em si é muito empobrecido, porque a dinâmica que se estabeleceu, ela é que produz a riqueza dos resultados. (Dona Benta em Entrevista Coletiva).

Destacamos que foi exposto o desconforto com a presença de sujeitos que observassem a prática pedagógica. Este é um anseio esperado pelo pesquisador visto que a profissão docente tem em sua essência a avaliação do próprio trabalho como parte de seu fazer. No decorrer da pesquisa e com a abordagem dos diálogos junto à profissional da sala de recursos procuramos deixar evidente que esta observação estaria a serviço da reflexão pelas próprias professoras como forma de conversarem e traçarem ações de colaboração.

Devemos considerar que ao final da investigação as professoras regentes demonstraram não compreenderem a proposta de mediação focada em aprimorar a interação da SR com as professoras regentes. Três pontos foram evidentes: a declaração de ter interesse de participar novamente da pesquisa somente se houvesse um desenho em que o pesquisador intervisse na prática da sala de atividade; a demonstração de interesse que o pesquisador atuasse como formador em palestras; e a expressão de que apesar de não ter havido de fato intervenção a proposta favoreceu diálogos e trocas com a PSR. Há necessidade de diferenciar as ações da pesquisa realizada em relação a uma prestação de serviço. No primeiro, o pesquisador promoveu mecanismos que favorecessem a colaboração entre os profissionais. Já a necessidade evidenciada pelas professoras era a de auxílio em práticas do cotidiano com palestras e orientações de atividades com as crianças com autismo, que se constitui como uma prestação de serviço.

Além disso, consideram ser viável adotar o programa de colaboração desde que se mantenha uma relação estreita entre profissional de educação especial e professores regentes. Não cabe com isso a instrumentalização da proposta em que ela se torne fragmentada somente com o preenchimento da FCIE. Situação que contribui para entendermos que o objetivo do programa de colaboração foi alcançado.

Assim, podemos encarar que a situação de pesquisa proporcionou um terceiro espaço (PASSONI, 2012), gerado pela sobreposição de contextos e reciprocidade dos participantes, o que favoreceu para que tivessem tempo conjunto de reflexões sobre a prática, sendo

necessária a expansão deste para que a produção de materiais e a execução de sugestões pudessem ser postos em prática. Propostos os pontos de análise a partir da ficha e uma dinâmica de trabalho para que os sujeitos se debruçassem no olhar para as ações pedagógicas voltadas para a inclusão, a pesquisa induziu uma dinâmica de colaboração com foco em práticas inclusivas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em nossas reflexões pudemos notar o distanciamento de uma política e atendimento efetivo das crianças pequenas alvo da Educação Especial. Somente com a obrigatoriedade de crianças de quatro (4) anos que os serviços da Educação Especial retornaram sua atenção ao processo educacional e de apoio para tais sujeitos. Estes serviços têm sido representados pela SRM, adotadas em âmbito federal como medida única das políticas públicas de inclusão escolar.

Apesar desse formato de atendimento ter se disseminado como modelo principal, os dados presentes nas teses e dissertações constituem um repertório de arranjos organizacionais em diferentes municípios brasileiros, com diferentes indicadores para o atendimento de crianças alvo da educação especial. As contribuições das pesquisas levantadas podem guiar ações e propostas para municípios, assim como pesquisas futuras na área. Nessas pesquisas não puderam averiguar efetivamente as interpretações e impactos da Nota Técnica Conjunta nº02/2015, pois somente quatro estudos (FERREIRA, 2016; MEIRELLES-BENINCASA, 2016; RIBEIRO, 2016; SANTOS, 2017) foram concluídos após a publicação do referido documento.

A despeito desses dados, podemos considerar que houve uma ampliação de investigações de inclusão na educação infantil após o governo federal instituir a obrigatoriedade para crianças a partir dos quatro (4) anos. O que nos indica a necessidade de dialogar com pesquisas e organizações da Educação Infantil de modo a compreender o impacto da ampliação da idade escolar obrigatória no cotidiano das instituições de Educação Infantil, bem como no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Tema esse tem sido alvo de investigações no campo da Educação Infantil (KRAMER, NUNES; CORSINO, 2011; VIEIRA, 2011), porém como pouca produção sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência neste contexto.

Encontramos dados, assim, de que os serviços destinados às crianças pequenas estão em construção. Isso favorece novos diálogos e arranjos que possibilitem um conjunto de práticas que vislumbre a criança em seu próprio contexto de desenvolvimento. Com estas considerações, cabe utilizar os dados já produzidos pelas referidas pesquisas para cruzar com a realidade de outras redes municipais de educação, bem como utilizar deles para intervir em novos contextos de pesquisa. Contudo, é necessário um profícuo diálogo com pesquisas, conceitos e contribuições do campo da Educação Infantil; como Drago (2011) e Silva &

Vasconcellos (2015) já veem sinalizando. Isso proporcionará uma melhor contextualização e aprofundamento acerca do objeto de estudo.

Apesar disso, alguns entraves foram pontuados e pertinentes a esta pesquisa acadêmica, são elas a formação docente dos profissionais de Educação Especial e o trabalho pedagógico em prol do desenvolvimento infantil das crianças alvo da Educação Especial. Os dados levantaram questionamentos acerca de fatores que incidem sobre a atuação docente, de modo a compreender: que formações são necessárias para que os professores atuem sob os princípios da inclusão e da diversidade? Que tipos de serviços da educação especial são possíveis no contexto da educação infantil?

A partir dessas reflexões, nos deparamos com outras perspectivas de formação docente, que são consideradas como algo complexo, sem implicações e resultantes de um olhar de modo fragmentado. Os estudos de Desenvolvimento Profissional Docente trouxeram para arena dados que indicam que não são cursos, palestras e outros modelos de formações por si que constituem a formação docente, mas há um repertório pedagógico e constantemente ressignificado pelos professores. Assim, apesar de considerarmos com a literatura que o desenvolvimento profissional tem início com a escolha pela carreira e, com isso, pela seleção dos cursos de formação inicial, estes podem acontecer tanto com o ingresso para o ensino médio como na entrada para um curso superior, no que se refere aos profissionais que irão atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como vimos nos capítulos, não há nas políticas públicas de formação e valorização da profissão docente programas que pense o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo. Como citado pela legislação a parceria tem frutificado modestas ações de pesquisa e ação que podem servir como exemplos para superar o modelo estático de formação inicial e continuada; porém entre órgãos públicos e universidades e não com “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” (BRASIL, 2014) como proposto nos textos da política. Além disso, cabe pensarmos que a docência constitui uma carreira profissional, em que professores e aqueles em formação ressignificam sua trajetória de vida escolar. Essa multiplicidade tem gerado conflitos de ordem de valorização profissional e de práticas sobre os princípios da diversidade já que os sujeitos consideram não ter vivenciado e aprendido como trabalhar nessa perspectiva. No campo da educação especial, esse discurso também tem sido adotado, em que professores escondem seus anseios por trás de uma não capacitação.

Ao tratar das necessidades e modelos de formação continuada vimos a categorização de dois conjuntos formativos, em um volta-se para processos individuais, por meio da lógica

de treino profissional, contudo procedimentos de participação conjunta também passam a ser vislumbrados na perspectiva do apoio profissional mútuo. Assim, temos no apoio profissional mútuo uma categoria de formação que pressupõe a cooperação, a colaboração e a troca entre pares. Modelos de formação que requerem novas lógicas culturais no ambiente educacional, em que se faz necessário transcender a cultura do individualismo pela colaboração, como Imbernón (2009) já nos alertou.

A cultura da colaboração tem ocasionado duas vertentes de ação: a colaboração interinstitucional, muitas vezes realizada por processos voltados à pesquisa ação e a colaboração entre pares. Nessa investigação criamos um terceiro espaço de diálogo a partir de procedimentos ligados a pesquisa ação. Situações de negociação foram geradas de modo que o contexto educacional investigado fosse readequado a proposta de estudo ao mesmo tempo em que considerou as condições, estrutura e organização da própria instituição. Além disso, foi proporcionado um caminho para a colaboração entre pares.

Ao encarar a formação como contínua, podemos entender que ter profissionais especializados em educação especial e possuir tempo de planejamento conjunto foram fatores essenciais para realização da dinâmica de pesquisa. É necessário que essas condições de trabalho possam ser garantidas, como encontramos nos diálogos provenientes de nosso estudo. Na educação especial, o profissional da sala de recursos tem sido o interlocutor na construção de práticas e ações que visem a educação dos sujeitos alvo da educação especial. Esse profissional também é responsável por articulações e orientações com as famílias dos sujeitos com deficiência e com os professores da turma comum, cabendo a ele o caráter de multifuncionalidade.

Há necessidade de um processo de colaboração mútua que envolva ações de planejamento, execução e avaliação conjunta pelos dois profissionais. Contudo, fatores expressos nas orientações para a implementação das salas de recursos determinam que a frequência dos estudantes deva acontecer no contra turno, situação que, no âmbito legal, inviabiliza a proposta de ensino colaborativo pelo profissional da sala de recursos. Devemos recordar que as salas de recursos é uma proposta do modelo de integração escolar que passou por uma tentativa de reestruturação para a perspectiva inclusiva. Assim, mantém a mesma ideia de responsabilizar um único profissional pela escolarização dos sujeitos com deficiência reafirmando no cotidiano educacional o pressuposto de segregação. A ação colaborativa auxiliar a romper com esse estigma, desde que se adeque as exigências da “nova” política de educação especial.

O trabalho educacional para crianças com autismo conta com atuação de dois profissionais: o professor da turma comum e o profissional da sala de recursos. Conforme a legislação nacional vigente e os documentos orientadores provindos do Ministério da Educação, é na parceria entre esses dois profissionais que o processo de inclusão escolar torna-se efetivo. Apesar de prever essa parceria e contraditoriamente inviabilizá-la, o governo passa a reconhecer a necessidade de profissionais de apoio para as ações educacionais. Profissionais esses que não têm atribuições e formação necessárias explicitadas, que surgem nas redes de educação como profissionais sem formação pedagógica ou com ela em andamento. Então, como atuar na mediação de desenvolvimento das crianças sem quaisquer conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem? Devemos recordar que em história recente o campo da educação infantil também perpassou por questões similares, quando no âmbito nacional, militantes e pesquisadores se reuniram em fóruns permanentes de modo a sistematizar avaliações e lutas para área.

Esse quadro mostra que o trabalho com crianças incluídas na Educação Infantil requer ainda ações e adequações que sirvam a orientação profissional. Se faz necessária a organização, sistematização, execução e avaliação de planejamentos educacionais com o envolvimento coletivo em prol da criança com deficiência. Isso viabiliza a avaliação do desempenho de trabalho junto à criança incluída e a superação de dificuldades. É importante ainda que estas ações se deem com base em conhecimentos inerentes aos dois campos, Educação Infantil e Educação Especial e compreendendo que o desenvolvimento profissional docente se dará no aprimoramento de seu cotidiano, com os saberes produzidos nas trocas e com o diálogo dos conhecimentos de cada área.

Consideramos que o modelo de inclusão educacional que vem se construindo ainda não se estruturou de modo a contemplar as especificidades da criança pequena com deficiência. Assim, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que envolve esses sujeitos pode ter grande contribuição a partir de um trabalho em colaboração. A legislação brasileira de inclusão ainda precisa se ajustar às novas demandas eminentes, principalmente, a partir da expansão da educação obrigatória, visto que ainda não há o respaldo para práticas de ensino colaborativo, por exemplo. Entendemos que esta é uma via propícia à construção e reconstrução de práticas pedagógicas que deem conta de avaliar e promover propostas e ações efetivas.

Escolhemos uma unidade educacional com profissional da sala de recursos por este ser o sujeito que vem atuando como principal figura dos serviços de educação especial. Em nosso estudo propusemos o planejamento, execução e avaliação de um trabalho colaborativo entre

PEI e PSR com busca de práticas pedagógicas com crianças com autismo. A pesquisa aconteceu então com a interação entre a PSR e duas PEI.

Com o objetivo de promover a colaboração, o programa proposto como ação de nossa pesquisa, envolveu como agentes (ou atores) as PEI e a PSR, figura responsável por conduzir as conversas. Partindo de eventos observados na sala de atividades nossa ideia foi tomar as práticas docentes como objeto, de forma que na interação entre PEI e PSR dificuldades pudessem ser superadas e um trabalho focado na criança com autismo fosse construído. Para tal estruturamos a ficha de acompanhamento, que foi ajustada junto à equipe e que possibilitou a observação de pontos em comum entre os sujeitos de colaboração e que compôs o diálogo posterior.

No processo de investigação pudemos perceber que os participantes foram autores de seus processos, delineando os caminhos adotados nos diálogos, nas negociações realizadas, nas situações exercidas na prática. A Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (FCIE) consistiu em um disparador das negociações e construções realizadas. Assim, a construção em diálogo que parte da ação, proporcionou um movimento de reestruturação da realidade, que permite aos sujeitos superar sistemas e hábitos que permeiam a atuação docente. Compreendemos, com isso, que na troca entre pares os professores puderam debater criticamente sobre sua atuação docente, construindo tanto estratégias como vocabulário que pudesse dar conta da dinâmica adotada.

Ao **analisar os percursos de desenvolvimento profissional docente da professora de sala de recursos**, pudemos perceber que a trajetória da PSR foi marcada por situações que favoreceram alguns pontos: um trabalho pautado em parceria, o conhecimento da atuação em educação infantil e do atendimento educacional para sujeitos com deficiência em seus diferentes aspectos. Diante desse quadro há dois aspectos a ressaltar: os caminhos trilhados pela docente, a constituíram de saberes que conduziram à atuação na SR em instituição de educação infantil; e os movimentos de sua carreira podem ter contribuído na construção de parceria e prática junto com as PEI.

No que se refere a **descrição do programa de colaboração**, o mesmo foi exposto detalhadamente no capítulo 7 em que pontuamos as mudanças necessárias para adequação a realidade do campo de investigação e apresentamos os instrumentos e a operacionalização dos procedimentos, como: a FCIE e a organização de ciclo quinzenal de autorreflexão com sua adaptação. Assim, adotamos um processo de desenvolvimento profissional docente pautado em modelo de formação continuada por assessoria docente, em que mesclamos estratégias da pesquisa ação com procedimentos de colaboração entre pares.

Como **efeitos do programa para estabelecer práticas colaborativas**, apontamos que foi viabilizado um terceiro espaço, já que os participantes atuaram reciprocamente que o favoreceu um processo de reflexão conjunta sobre a prática. A FCIE desencadeou outras percepções sobre o fazer pedagógico, por propiciar negociações e reflexões sobre o cotidiano que envolviam tensões curriculares, organizações espaço-temporais e trabalho compartilhado.

Por fim, podemos entender, no escopo deste estudo, **as mudanças que uma proposta de colaboração pode corroborar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil**. Um dos ganhos que ambas as professoras obtiveram foi uma abordagem múltipla e dialógica no olhar para uma mesma prática, o que promoveu a possibilidade de novas perspectivas. Como um serviço em construção, pudemos vislumbrar indícios de que as professoras puderam ter momentos dedicados a tratar em parceria sobre o processo de educação da criança com autismo. Isso se deu com a efetivação, sob influência da pesquisa, de um horário compartilhado de trabalho, em que construíram possibilidades de ações pedagógicas para infância com princípio da inclusão escolar. Além disso, fatores de desenvolvimento profissional docente permearam a prática proposta com ampliação de feedback e orientação profissional sobre atuação docente.

O trabalho no cotidiano educacional na relação com o tempo de finalização do curso de doutorado consistiu o principal elemento que dificultou a investigação. Consideramos que o estudo precisaria de um período maior de realização para que os assuntos provocados nos ciclos pudessem gerar coplanejamentos e coexecução. Situação prevista inicialmente pelo estudo, porém que não teve tempo para ocorrer, visto a necessidade de conclusão da pesquisa e diante da dinâmica da instituição.

O cuidado ético perante os sujeitos e a instituição é uma nuance a ser observada, pois ao mesmo tempo em que construímos um programa de colaboração que reverberava na prática das professoras, elas tinham suas atribuições da função e as demandas da instituição. Os resultados obtidos são mais ricos que os que foram apresentados nesta tese, contudo optamos em subtrair fatores que pudessem gerar constrangimento e prejuízos à profissão na unidade e/ou na rede de educação.

Procuramos compreender que caminhos e serviços de educação especial são possíveis no contexto da educação infantil diante do processo de invisibilidade de práticas docentes e orientações sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas que tem ocorrido desde a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e na efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais. Se faz necessário entender e intervir com estratégias que ressignifiquem esse trabalho educacional com crianças com autismo a partir da

perspectiva da inclusão escolar. Assim, assumir o princípio das melhores práticas⁴⁶, pode ser viável nesse debate. Contudo este deve romper com os paradigmas do modelo clínico, sendo reconstruído considerando práticas pedagógicas no campo educacional. Construir um repertório pedagógico de práticas, recursos e estratégias próprios da educação que atendam a complexidade dos contextos de educação infantil.

Com a investigação aqui elaborada também surgiu um novo questionamento. Na busca por estudos que tratem de aprendizagem profissional docente para inclusão percebemos a dificuldade de encontrar esse tipo de produção. Esse dado mostra a pouca abordagem de uma demanda eminente, já que formação inicial e continuada (nos moldes de curso) não tem sido eficazes. Compreendemos que o trabalho em colaboração pode ser um formato de construção de conhecimento profissional na atuação com a inclusão na Educação Infantil. No entanto, ao pensar a aprendizagem profissional enquanto construção de saberes e práticas para o exercício do ofício que vise à inclusão e a diversidade, em especial, no contexto da educação básica, surge outra vertente que se junta a questão dessa tese: Como, então, o professor pode aprender seu ofício para diversidade?

Acreditamos que esses dados e reflexões ao se inserirem na arena acadêmica, possam conversar com os campos da educação especial e educação infantil propiciando novos diálogos, com aprofundamentos e refutações que auxiliem na construção dos serviços da educação especial destinados à educação infantil e na constituição de moldes de formação que atendam a demanda dos professores que atuem nessas áreas.

⁴⁶ Nunes e Araújo (2014) nos alertam para as melhores práticas que são pautadas nos resultados de pesquisas científicas que evidenciam técnicas consideradas eficazes no desenvolvimento e desempenho da criança. Araújo (2012), ainda, nos esclarece que “Melhores práticas”, “Práticas baseadas em evidências” e “Estado da arte” podem ser considerados sinônimos na literatura científica, conforme estudos internacionais (NAC, 2015; NRC, 2001; ROBERTS; WILLIAMS, 2016; WONG ET AL, 2015).

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B.. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALMEIDA, M.M. Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: fatores condicionantes. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 48-2, 2014, p. 61-85.
- AMORIM, G.C.. *Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- ANDRÉ, M. E.D.A.. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Form. Doc.* Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez. 2009.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M.. A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-100.
- ANDRE, M.; SIMOES, R. H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 301-309.
- ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1998.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R.. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. OLETSCH, M.D.; DAMASCENO, A. (org.) *Educação Inclusiva e Educação Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropedica: EdUFRRJ, 2011, p.188-201.
- ARAÚJO, E. R.. *Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras - HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo*. 2012. Dissertação. (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- ARAÚJO, S.L.S.; ALMEIDA, M.A.. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 341-352, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>>. Acessado em: 17/01/2019.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, C. P.; MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/3981>>. Acessado em: 19/01/2019

- ASSIS, L. L.. O Curso de Formação de Docentes, modalidade Normal, em nível médio: questões atuais em perspectiva histórica. *XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015.
- AVALÓS, B. El desarrollo continuo de los docentes: lo que nos disse la experiência internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educactivo*, v. 14, n. 2, p. 77-99, 2007.
- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, M. C. S.. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, F. B.; SANTOS, J. H. Pesquisa Colaborativa: do isolamento docente a artilha entre pares. In.: IBIAPINA, I.M.L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F. A.M.. (orgs). *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/PI: EDUFPI, 2016, p. 301-319.
- BENICASA, M.C.. *Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados nos município de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BERBEL, N. N.A. *A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz: uma reflexão teórico-epistemológica*. Londrina: EDUEL, 2012.
- BERETTA-LÓPEZ, G. M.. *As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil: anos 2000*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BERNARDO, H. C.. *Análise de contribuição do apoio profissional mútuo no desenvolvimento profissional dos professores de ciências naturais e matemática da escola de Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Naturais e Matemática) Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.
- BLANK, C.K.; SILVA, J.A.. Professores como pesquisadores e a colaboração entre pares: pesquisa, informação e conhecimento no contexto escolar. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 786-804, jul. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642493>>. Acesso em: 17/01/2019.
- BORGES, W. F.; TARTUCI, D.. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100081&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 19/01/2019.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. *Censo Escolar 2014*. Publicado em D.O da União no dia 09 de janeiro de 2015. Disponível para consulta em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>>. Acessado em: 23/04/2017.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos*. Brasília/DF: Ministério de Ação Social. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

BRASIL. GAB/SECADI/MEC. *Ofício Circular nº 38/2014*. Assunto: Projeto Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade.

BRASIL. *Lei Federal Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei n. 8069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acessado em: 19/01/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acessado em: 19/01/2019.

BRASIL. *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acessado em: 19/01/2019.

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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: 05 de setembro de 2013.

BRASIL. *Lei Nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília/DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. 8 v.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 17/2001* (2001b). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acessado em: 19/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica Conjunta nº 2/2015/MEC/SECADI/DPEE*. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acessado em: 19/01/2019.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE*. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012>>. Acessado em: 19/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Portaria Interministerial nº 13*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acessado em: 19/01/2019.

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. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRZEZINK, I; GARRIDO, E. Trabalho Docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*. Ano 10, Nº 15 • 60-81, jan.-jun. 2007.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E.. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que relevam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18, p.82-100; 153.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3. n. 5, 7-25, 1999.

CAMPOS, E. F. E. A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar. IN: FRANCO, M. A. S. CAMPOS, E. F. E. (Orgs) *A*

coordenação do trabalho Pedagógico da escola: processos e práticas. Santos: Ed. Universitária Leopoldianum, 2016. P. 77- 92

CAMPOS, M. I. F. *O PROINFANTIL no Município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos projetos de estudos.* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

CANDAU, V. M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In.: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N.. *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 140-152.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.* 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: VICTOR, S.L.; CHICON, J.F.. (Org.). *A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios.* Vitória: EDUFES, 2010, p. 83-108.

CASTRO, M. G. B.. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente.* Rio de Janeiro: UERJ, Novembro de 2006.

CHAKUR, C. R.. A Fecundidade de um projeto de parceria escola-universidade para o desenvolvimento profissional docente. *25º Reunião Anual da ANPEd*, 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/excedentes25/cileneribeirochakurt08.rtf>. Acessado em: 19/01/2019.

CONDEMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is coteaching all about? In: CONDEMAN, BRESNAHAN E PEDERSEN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. *Purposeful coteaching: real cases and effective strategies.* Corwin Press: Thousand Oaks, California, p. 1- 18, 2009.

CONDERMAN, G.. Middle School Co-Teaching: effective practices and student reflections. *Middele School Journal*, 2011, 42: 4, 24-31. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2011.11461771>>. Acessado em: 15 / 03 / 2016.

CONDERMAN, G; HEDIN, L. R.. Co-Teaching With Strategy Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 2013, 49(3) 156–163. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1020683>>. Acessado em 15/03/2016.

CONDERMAN, G; PEDERSEN, T.. *Co-Teaching Handbook.* Greenbrier School District, 2010.

CORDERO, S, DUMRAUF, A Y COLINVAUX, D La formación de docentes para la enseñanza universitaria de ciencias y las Comunidades de Práctica: Aproximaciones a un estado del arte. *Atas do VIII ENPEC.* Rio de Janeiro: NUTES, 2011, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0801-1.pdf>>. Acessado em: 17/01/2019.

CORRÊA-NETTO, M. M. F. *Práticas Interventivas Precoces de Comunicação para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo quase experimental.* 2017. 224 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COTONHOTO, L.A.. *Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DAMASCENO, A. R. ANDRADE, P. F. Organização Político Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado e o Processo de Inclusão de Estudantes do Público Alvo da Educação Especial: Experiências Instituintes na/da escola Contemporânea. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs) *Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016. P. 233-247.

DAMASCENO, A. R. Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012.

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Organização do trabalho pedagógico: Experiência/Interfaces entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a sala comum/regular no Município de Nova Iguaçu/RJ In: MENDES, E. G. CIA, F. TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs) *Inclusão escolar em foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini /ABPEE, 2015. (Série: Observatório Nacional de Educação Especial; V. 4.). p. 331-350.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pesquisa*. São Paulo: Loyola, 2008.

DANIELS, H.; PARRILLA, A. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores*. São Paulo: Loyola, 2004, 220 p.

DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001. (Col. Currículo, Políticas e Práticas)

DAY, C.. New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly* 2012. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>>. Acessado em 18/01/2019

DORZIAT, A.. Educação Inclusiva e a Formação de Professores no Ensino Comum. In.: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016, p. 73-87.

DRAGO, R. *Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*. 2005. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, R.. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

EISENBERG, Z.; LEMOS, G. R.; XAVIER, N. M.; O tempo na creche. In: VASCONCELLOS, V. M. R. EISENBERG, Z. (Orgs). **As muitas faces de uma creche**. Curitiba: CVR, 2016 p. 105 - 125.

ENGSTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engstrom/expanding/ch1.htm>>. Acessado em: 28/10/2003.

FAGLIARI, S.S.S.. *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. B.. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2008, vol.14, no.3, p.365-384.

FERNANDES, F. R.; CARDOSO, T. A., CAPAVERDE, L. Z.; SILVA, H. F. N. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 44, 2016.

FERNANDES, J. F. F. CARVALHO, M. G. CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 95-108, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/07.pdf>> Acessado em: 18/01/2019.

FERNANDES, M. D. E.; ET AL . Remuneração de professores de educação básica nos setores público e privado na esfera municipal. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, p161-233, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100412&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 18/01/2019.

FERREIRA, G.S.. *Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em creches do Município de Franca*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

FERREIRA, J. R. O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). *25ª Reunião Anual da ANPEd*, 2002.

FERREIRA, J. R.; SOUZA, M.I.; NUNES, L.R; MENDES, E.G.; GLAT, R.. O que revelam as teses e dissertações sobre a formação de recursos humanos em Educação Especial. *Temas em Psicologia*, vol .10, no.3, Ribeirão Preto, dez. 2002.

FIGUEIREDO, K. L. *Formação continuada de professores de química buscando inovação, autonomia e colaboração: análise de desenvolvimento de seus conhecimentos sobre modelagem a partir do envolvimento em pesquisa-ação em um grupo colaborativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FIGUEIREDO, R. M.; KATO, O. M.. Estudos Nacionais sobre o Ensino para Cegos: uma revisão bibliográfica. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2015, vol.21, no.4, p.477-488. ISSN 1413-6538

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Form. Doc.* Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-13, Jan/Jun. 2013.

FONTES, R. S. *O ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, M. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502, 2005. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>>. Acessado em: 17/01/2019.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 2007, 11(1), p. 113-121 113, 2007.

FRANCO, V.; MELO, M.; APOLONIO, A.. Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 43, Mar. 2012.

FREITAS, M. T. A.. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: *26ª Reunião Anual da Anped*, 2003, Poços de Caldas. *26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?* : CD-ROM, 2003. v. 1.

FRENCH, N.K. *The Shifting Roles of School Professionals*. Corwin Press, 2002.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GALLO, M. S.. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Outubro de 2009, PUCPR.

GARCIA, C. M.; PRYJMA, M. F. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. F. (Ed.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 37-53.

GARCIA, C.M. Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 31-55.

GARCIA, C.M.. *Formação de professores: pra uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Col. Ciências da Educação 2: século XXI)

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. . A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 105-124, 2011.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar, 2013.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J., Jr. Understanding coteaching components. *THEACHING Exceptional Children*, Denver (Co.), v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/004005990103300406>>. Acessado em: 19/01/2019.

GATTI, B. A., Análise de políticas públicas de formação continuada, no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação [online]* 13, Jan-Abr, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>>. Acessado em: 19/01/2019.

GIL, M. O.G. *O Perfil dos Professores de Educação Infantil da Cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GIL, M. O.G. *Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: berçário em foco (2009 - 2016)*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões atuais em educação especial, 7).

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2º Ed. Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G.. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2010, vol.16, no.3, p.375-396, 2010.

GONÇALVES, J.A.M.A.. A carreira das professoras do ensino primário. In.: NOVOA, A. (org.) *Vida de professoras*. Porto: Porto Editora, 1995, p.141-169.

GONÇALVES, P. W; LAGUNA SICCA, N. A.; SILVEIRA GALAN FERNAND, M. C. DA; SOUSA FERNANDES, S. A. DE; RIBEIRO ALVES, M. A. A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de Natureza e na prática docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 60, n. 3, p. 6, 15 nov. 2012.

HANSEL, A. F. *Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e a participação familiar: concepções de profissionais e pais*. 2012. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, Changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: cassell, 2001.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; VICTOR, S. L. . Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas no município de vitória. In: ANPED SUDESTE - 2014, São João Del Rey. *11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São João Del Rey: UFSJ, 2014.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professoras*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-Ação Crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M; ARAUJO, F. A. M (Orgs). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011. (Col. Questões de Nossa Época, v. 14)

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

INGLES, M. A.; EL AL. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 19/01/2019.

INGLES, M.A.; ANTOSZCZYSZEN, S.; SEMKIV, S. I.A.L.; OLIVEIRA, J.P.. Revisão Sistemática acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Jul.-Set., 2014 - <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>

JESUS, D.M.; BARRETO, M.A.S.C.; GONÇALVES, A.F.S.; A Formação do Professor olhada no/pelo GT 15 – Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

JESUS, S. N; SANTOS, J.C.V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Oxford university press 2000

KAMPWIRTH, T.J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Person, 2003.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Kátia Regina Moreno Caiado. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, v. 1, p. 21-42.

KASSAR, M.C.M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 41, p. 61-79, 2011.

KEEFE, E.B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching exceptional children*, p. 36-42, 2004.

KOHAN, W. O.. A infância da educação: o conceito devir criança. In: KOHAN, W. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

KOHAN, W. O.. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008 (primeiros passos, 23).

KRAMER, S.; CORSINO, P.; NUNES, M.F.R.. Infância e Crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 37, p. 69-85, 2011.

KUHNEN, R.T.. *Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, N° 17, p. 40-48; 153.

LIBERALI, F; WOLFFOWITZ SANCHEZ, N. O grupo gestor na educação bilíngue. 4º *Fórum Linguagem em Atividades do Contexto Escolar*, PUC/SP, 2008.

LIMA, J. *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

LODI, A.C.B.. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*, v. 39, p. 49-63, 2013.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C.. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 487-506. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>.

MAGALHÃES M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL in: LIBERALI, F. C. MATHEUS, E. DAMIANOVIC, M. C. (Orgs) *A Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a Escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A.P. L. B.. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P.. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-34.

MANZINI, E.J.. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.13-24.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, j a n / a b r, 2009b, pp. 7-22.

MARCELO, C. La Evaluacion del Desarrollo Profesional Docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. Vol. 1, n. 1, p.43-70, Maio/2009a.

MARIANO, A. L. S. A Aprendizagem da Docência no Início da Carreira: qual política? quais problemas? *Revista Exitus*, Volume 02, nº 01, Jan./Jun. 2012 p.79-94. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67/67>>. Acessado em 18/01/2019.

MARICHAL, H. M. *O Atendimento educacional especializado na educação infantil: reflexões sobre os serviços especializados no município de Ivoti*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial e Processos inclusivos) Universidade Federal do Rio de Grande do Sul, 2012.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G.. Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Superior brasileiro: algumas reflexões. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

MATEUS, E.; KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência.. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-135.

MATOS, M.C.. Assessoria e Consultoria: reflexões para o Serviço Social. In: BRAVO, Maria Inês Souza e MATOS, Maurílio Castro. *Assessoria, Consultoria e Serviço Social*. Rio de Janeiro: 7 Letras; FAPERJ, 2006.

MATOS, M.C.. Assessoria, consultoria, auditoria e supervisão técnica. In: ABEPSS; CFESS. (Org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: ABEPSS / CFESS, 2009, p. 513-530.

MATOS, S.N.; MENDES, E. G... Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 9-22, 2015.

MEIRELLES-BENICASA, M. C. *Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2016.

MENDES, C. M.. A pesquisa On-line: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. *Hipertextus: revista digital*. N. 2, jan, 2009.

MENDES, E. G.. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, E. G.. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I. (Orgs). *Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar*. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008, p. 92-122.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y.. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, p. 80-93, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 17/01/2019.

MENDES, E. *Palestra Dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: atualizações necessárias?* Palestra realizada em 23 de agosto de 2018, transmitida pela Facebook. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC64P-2v62sEGeAX3pM9LgjA/playlists?shelf_id=0&view=1&sort=dd>. Acessado em: 23/08/2018.

MENDES, E..G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S.M.. Apresentação. In.: MENDES, E..G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S.M.. *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 9-24.

MENDES, E.G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.. La inclusión escolar y la formación del professor para la enseñanza colaborativa o coeducación em Brasil. In: OMOTE, S.; BRAGA, T.M.S.; CHACON, M.C.M.; SABORIDO, D.M. (Org.). *Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Alcalá de Henares/España: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2014, p. 35-54.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In. *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6929>>. Acessado em: 18/01/2019.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; BORGES, C.. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 312-329, maio/ago. 2018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10655>>. Acessado em: 18/01/2019.

MIZUKAMI, M.G.N.. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In.: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N.. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 60-91.

MOURA, G. P. *Mediação: Um caminho de reflexão para novas práticas pedagógicas*. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL R. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. Psicopedagogia*. 2010; 27(82): 92-108. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>>. Acessado em: 18/01/2019

NATIONAL AUTISM CENTER (NAC) *Evidence-Based Practice Autism in the Schools*. A Guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders. 2015.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). *Educating children with autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. LORD, C; MCGEE, J. (Eds). Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

NOVAIS, G.S.. Formação Docente e Inclusão Escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In.: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (orgs). *Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010, p. 185-208.

NOVOA, A. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A.I.B.L.; NUNES, J.B.C. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, p. 167-185, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/755>>. Acesso em: 18/01/2019.

NUNES, D.; ARAÚJO, E. R.. Autismo: educação infantil como cenário de intervenção. *Arquivos de Análise de Políticas de Educação*, v. 22, p. 84, ago. 2014. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1653/1327>>. Data de acesso: 17/01/2019.

NUNES, D.R.P.. Teoria, Pesquisa e Prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.

NUNES, L. R. Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência: uma introdução. In.: NUNES, L. R. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p. 5-12.

NUNES, L. R. O. P.,; SCHIRMER, C. R.. (Orgs). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, 357 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520.pdf>>. Acessado em: 18/01/2019.

NUNES, L. R.; GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.G. *Pesquisa em Educação Especial*. Rio de Janeiro: 7letras, 1998. (Col. Questões Atuais em Educação Especial, vol. III)

NUNES, L. R.; NUNES, D. R. P.. AAC Intervention Research With Children and Youth With Moderate And Severe Disabilities. *American Speech Language Hearing Association Division*, 12 Perspectives On Aac, KANSAS - USA, v. 12, n.3, p. 2-6, 2003.

OLDROYD D.; HALL V. *Managing staff development*. London: Paul Chapman. 1991.

OLIVEIRA, A. N. P. *Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um estudo no município de Cariacica-ES*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, A. V; RIBEIRO, D.; VILELA, K. C.; Os Resultados do Processo de Coaching no desenvolvimento de Carreira. *Revista Científic@ Universitas*, Itajubá v.5, n.1, p.40-53 Jan-Jul. 2018 ISSN Eletrônico: 2175-4020 Disponível em: <www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/download/577/pdf_27>. Acessado em: 18/01/2019

OLIVEIRA, T. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. *Psicologia Argumento*, v. 34, n. 85, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23311/22431>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLMEDO, P. B.. *Sem comunicação, há inclusão?: Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo*. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. in: LIBERALI, F. C. MATHEUS, E. DAMIANOVIC, M. C. (Orgs) *A teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S.H.. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 18/01/2019.

PIMENTA, C. M. F. M. DAMASCENO, A. R. CUPOLILLO, A. V. Experiências e formação docente face à inclusão de estudantes com deficiência no ensino técnico. *Com a Palavra o Professor*, Vitória da Conquista (BA), v. 1, n. 1, jan. - abr./ 2017.

PIMENTA, S. G.. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 18 Jan.

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.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 12, p. 39-55, 2011.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2010. (Docência doc; 1).

PLETSCH, M. D.. Educação Especial e Inclusão Escolar nos Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas. *Comunicações Piracicaba* v. 23 n. 3 Número Especial p. 81-95 2016.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F.. A Formação de Professores para a Inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 129-144, jan./abr. 2017. Santa Maria. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19833>>.

PREFEITURA DA CIDADE DE DUQUE DE CAXIAS. *Edital de Concurso Público N° 001/2015*.

PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU. *Edital de Concurso Público N° 001/2012*.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Edital SMA N° 92*, de 26 de fevereiro de 2016. Regulamenta o concurso público para provimento de cargo de professor de ensino fundamental – anos iniciais, do quadro permanente de pessoal do município do rio de janeiro, no âmbito da secretaria municipal de educação.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Edital SMA N° 111*, de 28 de maio de 2012. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de professor de professor de educação infantil, do quadro permanente de pessoal do município do rio de janeiro, no âmbito da secretaria municipal de educação.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Edital SME N.º 151*, de 18 de agosto de 2015. Regulamenta o concurso público para provimento de cargo de professor de ensino fundamental – anos iniciais, do quadro permanente de pessoal do município do rio de janeiro, no âmbito da secretaria municipal de educação.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Lei n.º 3.985*, de 8 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/1bc0f56e23cc2dcc032576ac0072eb68?OpenDocument>>. Acessado em: 18/01/2019.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Lei n.º 5.623*, de 1º de outubro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Ano XXVII, Nº 138, Rio de Janeiro, Quinta-feira, 03 de Outubro de 2013, p. 3-7.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SSECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO HELENA ANTIPOFF. *Orientações acerca da Rede de Apoio para os alunos público-alvo da Educação Especial*. Rio de Janeiro: IHA/SME-RJ, 2017.

RABELO, O. O Gênero e a Profissão Docente: impactos na memória das normalistas. *Revista Ártemis*, Vol. 6, Jun 2007 P. 58-67. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2125/1883>>. Acessado em: 18/01/2019.

REBELO, A. S.. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-CO, 2012, Corumbá. *Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-CO*. Corumbá: UFMS, 2012. p. 1-13.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas, 184s*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, R. S. *Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial*. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2016.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R.; COSTA, M. P. R. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?. *Horizontes - EDUSF*, v. 25, p. 87-98, 2007.

ROBERTS, J. M. A.; WILLIAMS, K.. *Autism spectrum disorder: Evidence-based/evidence-informed good practice for supports provided to preschool children, their families and carers*. Australia/Camberra: National Disability Insurance Agency, 2016. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acessado em: 18/01/2019.

ROCHA, F. V. *Creche Odetinha: Um estudo de caso*, 2010. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, L. M. *A Gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva*

da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

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

RODRIGUES, R. K. G. *Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: interface com os pais e professores da classe comum*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROSSI, F; HUNGER, D.. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.

SACHS, J. Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: An Australian experience1. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 23:3, 263-276, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02607479720006>>. Acessado em: 19/01/2019.

SALES, A. C.M. CHAMON, E.M.Q.O.. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.183-210, dez. 2011.

SAMPAIO, A. A. S.; AZEVEDO, F.H.B. de; CARDOSO, L.R.D.; LIMA, C. de.; PEREIRA, M. B. R.; ANDERY, M. A. P. A.. Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, 2008, 12 (1), p. 151-164.

SANTOS, A.R.; DE LA LIBRA, S. Terapia ocupacional e consultoria colaborativa: uma revisão narrativa da literatura. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 27(1), 94-99, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p94-99>>. Acessado em: 19/01/2019.

SANTOS, J. F. *Atendimento Educacional Especializado para Educação Infantil em Redes Municipais de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTOS, M. P.. Inclusão. In.: SANTOS, M. P.; FONSENCA, M.P.S.; MELO, S. C. (orgs.). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009, p. 9-21.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L.A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Sept. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300395&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 19/01/2019..

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de práticas: aspectos teóricos e estudos recentes. *REDEQUIM*, v.1, n.1, out., 2015, p. 29-35.

SAVIANI, D.. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCHIRMER, C. R. *Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012, 209p..

SFORNI, M.S.F.. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM, 2004.

SILVA, A Contributo sobre o conceito de trabalho colaborativo. *PROFFORMA*, nº 20. 2017. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_20/es_01_20.htm>. Acessado em: 18/01/2019.

SILVA, A. A articulação pedagógica do Professor do Ensino Regular com o Professor de Educação Especial para a inclusão dos alunos com NEE. *PROFFORMA*, nº 03, Jun, 2011. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_08_03.pdf>. Acessado em: 19/01/2019.

SILVA, A. *Aprendizagem e Comunidades de Prática*. Biblioteca On-line de Ciências da comunicação, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>>. Acessado em: 19/01/2019.

SILVA, A. P.; MACEDO, N.N.; LIMA, V.C.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: reflexões para o trabalho na perspectivas da educação inclusiva. In.: DENARI, F. E. (org.). *Educação e Educação Especial: textos e (con)textos*. São Carlos: Pedro & João, 2011, p. 83-96.

SILVA, A. V.. Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivências da profissão professor nas escolas de educação básica. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 73, Jun/2007, ano VII. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm#_ftn2

Silva, C. R. E, Orientação Profissional, mentoring, coaching e aconselhamento: Algumas singularidades e semelhanças na prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional [online]*. 11, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016849014>>. Acessado em: 18/01/2019.

SILVA, D.C.R.. *Sociedade de controle e medicalização na educação: cartografando as práticas de um psicólogo nas escolas de uma cidade do interior do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, M. C. *Atendimento Educacional Especializado para Crianças na Educação Infantil*. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, M. C. *Atendimento Educacional Especializado para Crianças na Educação Infantil*. Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, M. C. *Trajetórias Educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013;

- SILVA, M. C.. Iniciando pela linguagem a intervenção precoce de bebês e crianças alvos da Educação Especial. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Belém, 2015b.
- SILVA, M. C.. O uso de CAA no processo de intervenção precoce com crianças pequenas: revisão de literatura. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa ISAAC-Brasil*. São Carlos: ABPEE, 2015c.
- SILVA, M. C.. Uso de comunicação alternativa com bebês e crianças com autismo: levantamento dos modelos de intervenção. In: *Anais do X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Belém, 2015a.
- SILVA, M. L. C. *A investigação-ação em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. 2011. Tese (Doutorado em educação) Universidade de Lisboa, 2011.
- SILVA, M.C.; VASCONCELLOS, V.M.R. Contexto de inclusão escolar para a infância no Rio de Janeiro: tensões entre a produção de políticas e práticas. *Linhas (Florianópolis. Online)*, v. 16, p. 81-121, 2015.
- SILVA, N. C. B. *Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com Síndrome de Down*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SILVA, T. M. *A autoscopia como ferramenta para a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- SIQUEIRA, C. F. O. *Mediação Escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017 Disponível em:<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20_Carla.pdf>. Acessado em: 18/01/2019
- SIQUEIRA, M. C. D.. *Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil*. 2017.123f. Exame de qualificação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- SITOE, R. M.. Aprendizagem ao Longo da Vida: um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2006, VOL. 12, N.º 2, 283-290.
- SMITH, C. M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A; Pearson, C.D. (Eds.). *Review of Research in Education*. Washington: DC: AERA, 1999.
- SOEIRA, A.A.R. *Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SOUSA. V. Pesquisa-ação: possibilidade formativa no contexto da matemática com professores dos anos iniciais. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M; ARAUJO,

F. A. M (Orgs). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/PI: EDUFPI, 2016.

SOUZA, A. C.; ET AL. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. *Revista Pedagógica*, Chapecó: Unochapecó, ano16, v. 02, n. 29, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>> . Acesso em: 10/10/2015.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G.. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 279-292, 2017.

SOUZA, M. A.C.. *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência na educação infantil*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SOUZA, R.C.C.R.; MAGALHÃES, S.M.O.. Pesquisa Acadêmica sobre Professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.

SOUZA, S. O. *Inserção e saberes docentes na educação infantil: encontros, diálogos e responsabilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: 2015.

SOUZA, V. L. V.. *Tecnologia Assistiva no contexto da educação infantil*. 2015. 313f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, V.L.V. *Ações Colaborativas em Comunicação Alternativa para Crianças com Deficiência no Ensino Infantil*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E.. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. *Rev. adm. empres.*, São Paulo , v. 47, n. 3, p. 1-13, Set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em; 18/01/2019.

SPARK, D; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: HOUSTON W. R. (org). *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Pub, p 234-251. (1990)

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, p. 209-244, Dezembro/00.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S.A. da S.. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.n.V.. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2016, vol.22, no.4, p.527-542. ISSN 1413-6538

TENOR, A.C.; DELIBERATO, D.. Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo. *Rev. bras. educ. espec.*, Set 2015, vol.21, no.3, p.409-422. ISSN 1413-6538

TOGASHI, C.M.; WALTER, C.C.F.. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. bras. educ. espec.*, Set 2016, vol.22, no.3, p.351-366. ISSN 1413-6538

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acessado em 18/01/2019

VASCONCELLOS, V. M. R. ; SILVA, M. C., Agente auxiliar de creche: formação continuada dos educadores da infância carioca. no prelo

VASCONCELLOS, V. M. R. *Projeto de Pesquisa*. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. 2016.

VASCONCELOS, A. M. Relação Teoria/Prática: o processo de assessoria/consultoria e o Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, n. 56, São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, Márcia Marin et al. Inclusão Escolar Sob o Viés do Ensino Colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. *e-Mosaicos*, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 52 - 62, jul. 2015. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120>>. Acesso em: 18/01/2019.

VICENTE, B.T.; BEZERRA, G.F.. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set/dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017214>>. Acessado em: 18/01/2019.

VIEIRA, L.M.F.. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Retratos da Escola*, v. 5, p. 245-262, 2011.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4038/3376>>. Acessado em 18/01/2019

WAGNER, J. The Unavoidable Intervention of Educational Research: a framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26 (7), 13-22, 1997.

WALTER, C. C. F.; Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140, jan./jun. 2017 - Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4038/3376>. Acessado em 15/01/2019.

WALTER, C.C.F.. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao Curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C.; NUNES, L.R.O.P.; TOGASHI, C. M. Quero conversar com você: Comunicação Alternativa e Ampliada para alunos com autismo no contexto escolar. In Leila Nunes; Miryam Pelosi; Cátia Walter (orgs). *Compartilhando Experiências: ampliando a Comunicação Alternativa e Ampliada*. Marília: ABPEE, 2011.

WENGER, E. *Comunidades de Práctica: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2001.

WONG, C.; ODOM, S.L.; HUME, K.A.; COX, A.W.; FETTIG, A; KUCHARCZYK, S.; BROCK, M.E.; PLAVNICK, J.B.; FLEURY, V.P.; SCHULTZ, T.R.. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *J Autism Dev Disord* (2015) 45:1951–1966.

ZAFANI, M.D.; OMOTE, S.. Atribuições da Família na Percepção do Professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 221-224, 2016.

ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLATO, D.; POKER, R.B.. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 7, n. 1, p. 147-158, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115025>>. Acessado em: 19/01/2019.

ZEICHNER, K.M.. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZUTTIN, F.S.. *Recursos de baixa tecnologia assistiva e educação infantil: efeitos do recurso nas atividades lúdicas para crianças com paralisia cerebral*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

APÊNDICE A - Questionário de caracterização da escola de educação infantil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

(Adaptado de MELCHIORI; ALTA FIM; DESSEN, 2009 e BRASIL, 2006a)

Este instrumento tem por objetivo realizar um levantamento sobre as características das Instituições de Educação Infantil que possui Salas de Recursos Multifuncionais, de forma a conhecer o contexto da instituição pelos apontamentos dos profissionais que nela trabalham. Com isso, pedimos, por gentileza, sua contribuição respondendo este questionário. Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação ou quaisquer dados compartilhados neste questionário, visto que se trata de instrumento para diagnósticos para delineamento da pesquisa.

A. INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO

I. Identificação

1. Denominação atual: _____
2. Localização: Área urbana Centro Periferia: _____ (especificar)
3. Endereço: Rua: _____ n.º.: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
4. A instituição funciona desde _____
5. Diretora: Nome (Iniciais): _____ Formação (graduação): _____

II. Caracterização do espaço físico:

A instituição possui:	Não	Sim (Quantidade)
Almoxarifado		
Área de serviços gerais		
Área externa		
Área verde		
Banheiro adaptado para crianças		
Banheiro para adultos		
Brinquedoteca		

A instituição possui:	Não	Sim (Quantidade)
Pátio		
Piscina e/ou área com duchas		
Recepção		
Refeitório		
Sala de direção e coordenação		
Sala de leitura / Biblioteca		
Sala de professores		

A instituição possui:	Não	Sim (Quantidade)
Cantina		
Cozinha		
Deposito de lixo		
Dispensa (área de recepção e estocagem de alimentos)		
Fraldário		
Lactário		
Lavanderia		
Parque (parquinho)		

A instituição possui:	Não	Sim (Quantidade)
Sala de repouso		
Sala multimidia		
Sala para atividades		
Sala para os funcionários		
Sala de recursos		
Secretaria		
Solário (área livre e descoberta para banho de sol)		
Tanque de areia		

Outras informações: _____

Salas de Atividades	SIM	NAO
1. Os espaços com berços são totalmente ocupados com eles?		
2. Possui espaços que oferecem a oportunidade da criança se movimentar livremente e interagir com a educadora, outras crianças e objetos?		
3. O espaço oferece situações desafiadoras para a criança? (túnel, escada, espelho, barras para a criança se apoiar, etc.)		
4. Há brinquedos acessíveis à criança?		
5. O arranjo ambiental permite que a criança possa olhar para educador sempre que julgar necessário?		
6. No teto estão presentes estímulos como móveis ou outros enfeites?		
7. Nas paredes estão presentes espelhos, enfeites, entre outros estímulos?		
8. O banheiro contém objetos diferentes que possibilitem que o banho seja um momento lúdico e interativo?		
9. O local se apresenta limpo e organizado?		

III. Caracterização da equipe:

1. Numero total de funcionários: _____

2. Cargos:

	Cargos	Nome (+iniciais)
Administração	Diretoria	
	Secretaria	
Equipe pedagógica	Orientador Educacional	
	Orientador Pedagógico	
	Educadores	
Equipe pedagógica	Educadores	
Equipe pedagógica	Auxiliares	

	Cargos	Nome (+iniciais)
	Auxiliares	
	Vigia	
	Merendeira	
Serventes		

Outros (especificar)	Cargos	Nome (+iniciais)

Outros (especificar)	Cargos	Nome (+iniciais)

3. Capacitação dos funcionários

a. A instituição de educação infantil realiza capacitação dos funcionários? Sim Não

b. A capacitação dos funcionários é realizada através de:

Cursos Palestras: Reuniões pedagógicas:

Outros eventos de interesse da instituição: _____

IV. Funcionamento /organização da instituição de educação

1. Período e horários de funcionamento:

manhã _____ às _____ tarde _____ às _____ integral _____ às _____

2. Número total de crianças: _____

3. Faixa etária atendida: _____

4. Número de crianças e adultos por grupo:

Nome de grupo								
Adultos	Nº de PEI							
	Nº de Apoio EI							
	Nº de Apoio EE							
Nº de crianças								
Nº de crianças EE								
Idade das crianças								
Horário de atendimento (ver legenda)								

Legenda: M = manhã; T = tarde; I = Integral.

5. Projeto pedagógico

a. Existe um projeto pedagógico?

Sim Não Em Elaboração

b. Responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico:

Diretora Professoras Coordenadora pedagógica Auxiliares

Outros (especificar): _____

c. Qual a base teórica utilizada para a elaboração do projeto pedagógico?

6. Reuniões pedagógicas

a. São realizadas reuniões pedagógicas? Sim Não

b. Qual a frequência das reuniões pedagógicas: _____

c. Participantes das reuniões pedagógicas:

Diretora Professoras Coordenadora pedagógica Auxiliares

Outros (especificar): _____

d. Quais os assuntos abordados nas reuniões pedagógicas?

7. Reunião de pais

a. A instituição realiza reunião de pais? Sim Não

b. Qual a frequência da reunião de pais? _____

c. Responsáveis pelo planejamento das reuniões de pais:

Diretora Professoras Coordenadora pedagógica Auxiliares

Outros (especificar): _____

d. Quais os assuntos abordados nas reuniões de pais?

APÊNDICE B - Questionário perfil dos professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

PERFIL DOS PROFESSORES

(Adaptado de DIAS, 2012; ONEESP 2011-2015; OLIVEIRA, 2013 e OLMEDO, 2015)

Este instrumento tem por objetivo a conhecer o perfil dos professores dessa instituição, conforme seus próprios apontamentos. Com isso, pedimos, por gentileza, sua contribuição respondendo este questionário. Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada(o) por um nome fictício. Caso queira comentar alguma(s) das sentenças você poderá fazê-lo no final do questionário. Por favor, só faça os comentários após responder todo questionário.

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Data de Nasc: ____ / ____ / ____ 3. Sexo: Feminino Masculino

4. Codinome: _____

5. Você sente interesse de participar dessa pesquisa? Sim Não

B. FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. Quanto a formação acadêmica no Ensino Médio

Preencha todas as opções que forem compatíveis com a sua formação

Ensino médio Normal/ Magistério Ensino médio Formação geral

Ensino médio – Outros: _____

7. No caso de Magistério no Ensino Médio, qual instituição e ano de conclusão:

Responda somente se tiver realizado o curso Normal

8. Em relação à Graduação

Marcar apenas uma opção

Concluído em: _____

Cursando desde: _____ Previsão de término: _____

Não possui graduação

9. Caso tenha feito ou esteja cursando a graduação, qual foi o curso e universidade: _____

10. Você se envolveu em atividades de pesquisa?

Em conjunto com professores e grupos de pesquisa

Sim Não

11. Foi bolsista de Iniciação Científica ou de outro programa similar?

Sim Não

12. Participou de atividades extracurriculares?

Sim Não

13. Enfrentou dificuldades para atender as exigências curriculares do curso?

Sim Não

14. Se enfrentou dificuldades, de que tipo?

Dificuldades com as disciplinas

Jornada dupla (trabalho e estudo)

Faltas de tempo

15. Cursou ou está cursando...

Curso	Não	Sim, na área da Educação.	Sim, da área Multidisciplinar.	Sim, em outra área do conhecimento.
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				

16. Caso tenha feito ou esteja cursando especialização, qual foi o curso e carga horária: _____

17. Realizou outros cursos (extensão, aperfeiçoamento, etc)?

Informe nome do curso, carga horária e ano.

C. DADOS PROFISSIONAIS

18. Quanto tempo total de experiência como Professor(a)?

Inclua o tempo em instituições privadas e públicas

- Até 6 meses De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos De 10 a 20 anos
 De 6 meses a 1 ano De 2 a 3 anos De 5 a 10 anos Mais de 20 anos

19. Quanto tempo total de experiência como Professor(a) de Educação Infantil?

- Até 6 meses De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos De 10 a 20 anos
 De 6 meses a 1 ano De 2 a 3 anos De 5 a 10 anos Mais de 20 anos

20. Atende ou já atendeu crianças com deficiência nas turmas de Educação Infantil? Sim Não

21. Comente sobre esta experiência:

22. Você se sente apta(o) para atuar junto com crianças com deficiência na Educação Infantil? Sim Não

23. Você atuou ou atua em sala de recursos ou classes especiais? Sim Não

24. Caso sua resposta tenha sido positiva, quanto tempo total de experiência como Professor(a) de Educação Especial?

- Até 6 meses De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos De 10 a 20 anos
 De 6 meses a 1 ano De 2 a 3 anos De 5 a 10 anos Mais de 20 anos

25. Você gostaria de trabalhar diretamente com bebês e crianças alvo da Educação Especial na sua turma? Sim Não

26. Considerando o trabalho com bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial, quais recursos você necessita e/ou julga importante para a realização de seu trabalho?

Liste os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que você considera importante para trabalhar com bebês e crianças pequenas alvos da Educação Especial.

27. Você participa ou participou de alguma formação sobre a atuação com bebês e crianças pequenas com deficiência?

Sim

Não

28. De que tipo?

Informe instituição promotora, nome do curso, carga horária, ano.

29. Você sente necessidade de formação para aprimorar sua atuação com bebês e crianças pequenas com deficiência?

Sim

Não

30. O que você gostaria de aprender nessas formações?

31. Considerando os Centros de Estudos, pondere:

Considere a seguinte escala: 0 – Não se aplica; 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre.

	Escala					
	0	1	2	3	4	5
Há um tempo previsto para leituras.						
Há um tempo para apresentação de situações da prática vivida em sala.						
Há um tempo previsto para debate entre os participantes.						
Tem favorecido novas aprendizagens.						
Os professores trocam experiências relacionadas às práticas docentes.						
Os profissionais de apoio e professores trocam experiências relacionadas às práticas.						
Há ampliação do seu repertório cultural.						
Há indicação de leituras ou filmes para ampliação da cultura do profissional.						
Os professores estudam as estratégias apresentadas pela equipe pedagógica (diretora, professoras articuladoras, coordenadoras, etc).						

	Escala					
	0	1	2	3	4	5
Os profissionais de apoio estudam junto com os professores as estratégias apresentadas pela equipe pedagógica.						
Os professores colocam suas dúvidas em debates.						
Os profissionais de apoio colocam suas dúvidas em debates.						
Você usa os conhecimentos adquiridos nos centros de estudos em sua prática docente.						
Percebe contribuições do centro de estudos em sua prática pedagógica.						

Considere a seguinte escala: 0 – Não se aplica; 1 – Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre.

32. Quais suas expectativas quanto a essa pesquisa?

33. Caso deseje, utilize o verso das folhas para nos dar maiores esclarecimento sobre alguma questão abordada neste questionário ou para tratar de algum tema que não tenha sido privilegiado.

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE NESTA PESQUISA!!!

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Maciel Cristiano
mcs.pesq@live.com

Reiteramos que "Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício".

APÊNDICE C - Questionário de caracterização do atendimento educacional especializado para educação infantil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

(Adaptado dos estudos MIEIRINHO, 2006; ONEESP 2011-2015; OLIVEIRA, 2013 e OLMEDO, 2015)

Este instrumento tem por objetivo realizar um levantamento sobre as características das Salas de Recursos destinadas às crianças da Educação Infantil, de forma a conhecer a realidade do município, conforme os apontamentos dos professores que a vivenciam. Com isso, pedimos, por gentileza, sua contribuição respondendo este questionário. Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

1. Número total de crianças atendidas na Sala de Recursos: _____

2. Nos informe quantas crianças alvo da Educação Especial, por tipo de necessidade especial, você atende:

	Quantitativo N°		Quantitativo N°
Altas habilidades e/ou Superdotação		Deficiência Visual	
Deficiência Auditiva		Deficiências Múltiplas	
Deficiência Física		Surdo cegueira	
Deficiência Intelectual		Transtorno do Espectro do Autismo	

3. Nos informe quantas crianças em investigação, você atende: _____

4. Essas crianças, em investigação, apresentam suspeitas de:

5. Forma de agrupamento para o trabalho

Individual

Trios

Duplas

Atendimentos com mais de quatro crianças

6. Elenque os espaços utilizados para realização de seu trabalho docente. Se for necessário utilize o verso folha.

7. Você participa de atividades gerais da instituição, tais como:

Marque todas que se aplicam

Conselho de Classe

Atividades sociais e culturais

Centro de estudos

Reuniões administrativas

Horário de trabalho pedagógico coletivo

Reunião de pais

Outros: _____

8. Você considera que sua sala de recursos é equipada com os recursos que julga necessário para realização de seu trabalho com bebês e crianças pequenas? Sim Não

9. Considerando o trabalho com bebês e crianças pequenas alvos da Educação Especial, quais recursos você necessita e/ou julga importante para a realização de seu trabalho?

Liste os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos que você considera importante para trabalhar com bebês e crianças pequenas alvos da Educação Especial.

10. Considerando as atribuições dos profissionais de AEE definidas pelo MEC, avalie sua prática:

Para isso considere a seguinte escala: 0 – Não é possível avaliar; 1 – Não atende as expectativas, sendo necessário dar maior ênfase a esta atribuição; 2 – Atende minimamente às expectativas, sendo necessário ampliar as ações que envolve esta atribuição; 3 – Atende parcialmente as expectativas, sendo necessário aprimorar as ações para efetivação desta atribuição; 4 – Atende as expectativas, sendo necessário aperfeiçoar as ações para plena efetivação desta atribuição; 5 – Atende plenamente as expectativas.

Atribuições	Escala de avaliação					
	0	1	2	3	4	5
1. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas das crianças alvo da educação especial;						
2. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;						
3. Organizar o tipo e o número de atendimentos às crianças na sala de recursos multifuncional;						
4. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;						
5. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;						
6. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pela criança;						
7. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais das crianças, promovendo autonomia, atividade e participação.						
8. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação das crianças nas atividades educacionais.						
9. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.						

11. Caso deseje, comente sobre limites e possibilidades das atribuições dos profissionais de AEE:

Se for necessário utilize o verso das folhas deste questionário.

12. Que nível de apoio você recebe da equipe escolar (direção, coordenação, orientação, etc) para cumprir suas atribuições?

1	2	3	4	5
<i>Não atende as expectativas, sendo necessário dar maior atenção</i>	<i>Atende minimamente às expectativas, sendo necessário ampliar as ações</i>	<i>Atende parcialmente as expectativas, sendo necessário aprimorar as ações para efetivação</i>	<i>Atende as expectativas, sendo necessário aperfeiçoar as ações para plena efetivação</i>	<i>Atende plenamente as expectativas.</i>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

13. Que sugestões você poderia propor para a melhoria do apoio recebido pela equipe escolar?

Se for necessário utilize o verso da última folha deste questionário.

14. Caso deseje, utilize o verso das folhas para nos dar maiores esclarecimento sobre alguma questão abordada neste questionário ou para tratar de algum tema que não tenha sido privilegiado.

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE NESTA PESQUISA!!!

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Maciel Cristiano
mcs.peso@live.com

Reiteramos que "Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício".

APÊNDICE D - Questionário de “Desenvolvimento Profissional dos Professores”



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Adaptado de Bernardo (2014); Silva (2011); Vilaronga (2014).

Este questionário visa contribuir para o conhecimento de algumas dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente aquelas que são relativas às condições organizacionais e contextuais, às oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como às disposições de carácter pessoal. Com isso, pedimos, por gentileza, sua contribuição respondendo este questionário. Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Dados pessoais

1. Nome: _____

Orientação profissional no contexto de trabalho

2. Indique em que medida concorda ou discorda das afirmações que se seguem, tendo em consideração o contexto em que trabalha.

Utilize a escala: 0 = Não é possível avaliar, 1 = Discordo totalmente, 2= Discordo, 3= Às vezes concordo, às vezes concordo, 4=Concordo, 5= Concordo totalmente.

Contextos de trabalho	Escala					
	0	1	2	3	4	5
1. Tenho informações que indiquem a eficácia ou qualidade do trabalho que exerço.						
2. Tenho tempo durante o dia para discutir as minhas práticas curriculares.						
3. Na minha unidade os professores planejam em conjunto.						
4. Na minha instituição, os professores têm tempo e condições para discutir as suas práticas curriculares.						
5. Na minha unidade, partilhamos ideias e materiais.						
6. Na minha instituição, raramente discutimos assuntos profissionais.						
7. As reuniões são importantes para o meu trabalho pedagógico.						
8. Não vejo pistas que me auxiliem a avaliar o meu trabalho.						
9. Na minha unidade, discutimos sobre atividades extracurriculares.						
10. Na minha instituição, desenvolvem-se trabalhos de projeto (de natureza interdisciplinar) entre professores e crianças.						
11. Na minha unidade, discutimos as nossas práticas de avaliação.						
12. Na minha instituição existe um propósito comum no sentido de um desempenho de qualidade.						
13. Sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como promover ações pedagógicas.						

Oportunidade de parceria profissional

3. Indique a frequência que professora de Sala de Recursos e professora de Educação Infantil compartilham as seguintes experiências, em prol de práticas pedagógicas inclusivas:

Experiências	Frequência					
	0 Não	1 Semestral	2 Bimestral	3 Mensal	4 Quinzenal	5 Semanal
1. Define objetivos pedagógicos.						
2. Dialoga sobre metodologias de trabalho.						
3. Planeja ações pedagógicas.						
4. Constrói projeto para turma.						
5. Elabora estratégias que promovam a participação das crianças com deficiência nas atividades educacionais.						
6. Prepara atividades.						
7. Elabora e compartilha materiais e recursos pedagógicos.						
8. Elabora adaptações de atividades.						
9. Avalia as adaptações.						
10. Preenche documentos avaliativos.						
11. Discute sobre o desenvolvimento da criança alvo da Educação Especial.						
12. Dialogam em busca de soluções para dificuldades.						
13. Conversamos sobre acontecimento na sala que envolva a criança alvo da Educação Especial.						
14. Trocamos informação sobre a criança alvo da Educação Especial.						

4. Caso deseje, utilize o espaço abaixo para nos dar maiores esclarecimento sobre alguma questão abordada neste questionário ou para tratar de algum tema que não tenha sido privilegiado.

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE NESTA PESQUISA!!!

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Maciel Cristiano
mcs.pesq@live.com

Reiteramos que "Todas as informações recebidas através deste instrumento serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício".

APÊNDICE E - Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar (Versão Final)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
 Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
 Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

FICHA DE CONSULTORIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Adaptado do Centro Ann Sullivan do Peru - CASP

Data: _____ Hora: _____ Atividade: _____

Criança: _____ Idade: _____

Professor(a) da Sala de Recursos: _____

Professor(a) da turma _____

Instituição Educacional _____

1. Atividades Observadas: _____

2. Participação da criança:

Total Parcial Mínima Não participou

3. Habilidades do professor(a) e sugestões:

3.1. Na formação de vínculo afetivo

Observa o comportamento da criança _____
 Observa as demandas da criança _____
 Proporciona ações dialógicas de interesse da criança _____

3.2. Na relação com a criança

Interage com a criança _____
 Incentiva a participação da criança _____
 Envolve a criança nas atividades _____
 Dá responsabilidades a criança incluída _____

3.3. Nos processos pedagógicos

Tem materiais preparados para as atividades _____
 Faz adaptações de materiais (se a criança necessita) _____
 Trabalha em grupo _____
 Incentiva o uso de materiais comuns a todos _____
 Dá atenção constante a criança _____
 Dá instruções claras e precisas _____
 Dá modelo da tarefa _____
 Aguarda a resposta da criança _____
 Reforça descritivamente os conceitos que esta aprendendo (reforço positivo) _____
 Oferece apoio físico _____
 Oferece apoio verbal _____
 Faz adaptações nas propostas pedagógicas (se a criança necessita) _____

3.4. Em lidar com comportamentos

Ignora comportamentos inapropriados _____
 Redireciona comportamentos inapropriados _____
 Mantém a calma ao corrigir comportamentos _____
 Reforça comportamentos apropriados _____

4. Outras sugestões e comentários (use o verso da folha):

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista inicial com a professora da sala de recursos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL Adaptado de Mendes (2010); Mendes (2016) e Rabelo (2012).

1. Quais são suas expectativas com a relação a criança com (suspeita de) autismo na sua turma?
2. Na sua opinião, o professor de Educação Especial deve trabalhar em parceria com o professor do ensino regular?
3. Conte como é o seu trabalho com a professora de Educação Especial na tua unidade.
4. De que forma o professor da Educação Especial te auxilia com crianças com autismo?
5. No trabalho de parceria com a professora de Educação Especial vocês encontram facilidades ou dificuldades? Comente.
6. Como você pensa que deveria ser esse trabalho?

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista inicial com as professoras de educação infantil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS Adaptado de Mendes (2010); Mendes (2016) e Rabelo (2012).

1. Quais são suas expectativas com a relação a criança (suspeita de) autismo?
2. Na sua opinião, o professor regente da turma comum da Educação Infantil deve trabalhar em parceria com professor da Educação Especial?
3. Conte como é seu trabalho com o professor da turma comum.
4. Atualmente quais são suas principais facilidades e dificuldades no trabalho colaborativo?
5. Como você pensa que deveria ser esse trabalho?

APÊNDICE H - Entrevista aberta

Roteiro de Entrevista

Você poderia me contar a história de sua vida profissional?		
Matriz de conversa	Escolha pela profissão	
	Formação inicial	
	Exercício profissional	
	Oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional	

APÊNDICE I - Roteiro de entrevista final com a professora da sala de recursos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS

Adaptado de Mendes (2010); Mendes (2016) e Rabelo (2012).

1. Quais foram suas expectativas com a relação a criança com (suspeita de) autismo? Tem conseguido alcançá-las?
2. Na sua opinião, como foi trabalhar em parceria com a professora de Educação Infantil?
3. Conte como foi o seu trabalho com a professora de Educação Infantil na tua unidade, no decorrer desse ano letivo.
4. Poderia comentar sobre as facilidade e dificuldades encontradas no trabalho de parceria com a professora de Educação Infantil.
5. Como esse trabalho pode ser aprimorado?
6. O que você diria a outros professores que fossem passar pela experiência de um trabalho em parceria com a professora de educação infantil?

APÊNDICE J - Roteiro de entrevista final com as professoras de educação infantil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL Adaptado de Mendes (2010); Mendes (2016) e Rabelo (2012).

1. Quais foram suas expectativas com a relação a criança com (suspeita de) autismo na sua turma? Tem conseguido alcançá-las?
2. Na sua opinião, como foi trabalhar em parceria com a professora de Educação Especial?
3. Conte como foi o seu trabalho com a professora de Educação Especial no decorrer desse ano letivo.
4. De que forma a professora da Educação Especial te auxiliou com as crianças com autismo?
5. Poderia comentar sobre as facilidades e dificuldades encontradas no trabalho de parceria com a professora de Educação Especial.
6. Como esse trabalho pode ser aprimorado?
7. O que você diria a outros educadores que fossem passar pela experiência de um trabalho em parceria com a professora de educação especial?

APÊNDICE K - Roteiro de entrevista coletiva



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: MACIEL CRISTIANO DA SILVA
 ORIENTADORA: CÁTIA CRIVELENTI DE FIGUEIREDO WALTER

ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

Avaliação das Experiências na Proposta de Parceria entre Professores

Adaptado de Rabelo (2012).

Questões disparadoras

- 1- Como vocês avaliam as experiências desenvolvidas na pesquisa que incentivou a parceria entre professores de educação especial e educação infantil?
- 2- Você participaria novamente? Por quê?
- 3- Como vocês avaliam o uso da Ficha de consultoria para inclusão escolar?
- 4- Que sugestões fariam para melhorar essa ficha de consultoria para inclusão escolar?
- 5- As experiências incentivaram um trabalho colaborativo de acordo com a sua análise? Teve aspectos negativos no processo? Qual? (Se possível, comente, ilustre, exemplifique)
- 6- Comente como as experiências desenvolvidas na pesquisa tiveram significado para:
 - a. sua prática profissional;
 - b. sua formação.
- 7- Análise as experiências desenvolvidas na pesquisa tendo como base suas expectativas iniciais.
- 8- O que poderia ser feito diferente na pesquisa, considerando a proposta de trabalho em parceria?
- 9- Esta proposta de pesquisa poderia ser adotada por outra unidade de educação? O que vocês diriam para os profissionais desta outra unidade? Quais sugestões?
- 10- Caso a SME fosse implantar uma Política Pública com base em um trabalho de parceria entre professores de educação infantil e de sala de recursos, sem o apoio do pesquisador ou da universidade, como seria a dinâmica (o funcionamento) na prática?
 - Quem participaria? Quem estaria envolvido nos processos de colaboração? Só a equipe educacional? Alguém da Secretaria, da CRE ou do IHA? Haveria necessidade de contratação? O professor da Sala de recursos? Agentes de apoio? Estagiários?
 - Quando e como aconteceria?

APÊNDICE L - Protocolo de registro de campo



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

REGISTRO DE CAMPO

Data: _____ Horário de início: _____ Término: _____

Fase: _____

Pesquisador: _____

APÊNDICE M - Termo de consentimento livre e esclarecido para equipe gestora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Pesquisador Responsável: **Maciel Cristiano da Silva**
Orientadora: **Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Equipe Gestora,

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil”, conduzida pelo Prof^o Maciel Cristiano da Silva (mcs.pesq@live.com), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Os critérios de sua seleção para este estudo são: a. seu desejo em colaborar com a pesquisa; b. fazer parte da equipe gestora de uma Instituição de Educação Infantil da cidade de Duque de Caxias; c. ter em sua estrutura Sala de Recurso para o atendimento de crianças com deficiência ou transtorno do espectro do autismo da Educação Infantil na rede de educação a qual faz parte.

Este estudo tem por objetivo geral planejar, implementar e avaliar um programa de desenvolvimento profissional para professores que atuam com bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Mapear com esta sendo organizado o Atendimento Educacional Especializado com crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil; b. Caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais em Instituições de Educação Infantil e os professores que nela atuam; c. Descrever os percursos de desenvolvimento profissional de professores inerente a atuação docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; d. Identificar os saberes e práticas intrínsecos ao trabalho docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; e. Verificar a influência que o processo de pesquisa pode favorecer ao desenvolvimento profissional docente para inclusão escolar na Educação Infantil.

A participação da equipe na pesquisa consistirá em: a. fornecer entrevista sobre as características das instituições de Educação Infantil que possui Salas de Recursos Multifuncionais; b. participar de eventuais encontros com a equipe de pesquisa, previamente planejadas de forma que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição; d. usar de diversos registros sobre as propostas e ações para o município, bem como questionários, fotos, relatórios, videogravações, dentre outros.

A pesquisa não apresenta riscos a você ou aos membros da equipe, mas poderá provocar algum desconforto, por fazerem uso entrevistas e questionários longos. Você poderá sentir-se constrangido(a) pelas análises nos momentos de discussão coletiva por cruzarmos as propostas de ação com a prática pedagógica realizada pelo professor regente. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a. discutir com pesquisadores e seus assistentes sobre seu plano de ação para sua unidade de educação; b. ter acesso a textos sobre tecnologia assistiva, comunicação alternativa, intervenção precoce, habilidades sociais e currículo funcional natural; d. aprimorar as ações e proposta de atendimento de crianças com deficiência ou transtorno do espectro do autismo da Educação Infantil na rede de educação a qual faz parte, via profissional de Atendimento Educacional Especializado.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais da Educação Infantil, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças pequenas alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.99738-7239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com o pesquisador Maciel Cristiano da Silva pelos telefones 21.99792-3971 e 21.97647-7276, pelo e-mail mcs.pesq@live.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

Prof. Ms Maciel Cristiano da Silva
Doutorando em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

**Declaro estar ciente do
presente documento em:**
____ / ____ / 20 ____.

Assinatura (e carimbo) do(a)
responsável pela Direção da
Unidade de Educação

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

APÊNDICE N - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil”, conduzida pelo Profº Maciel Cristiano da Silva (mcs.pesq@live.com), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Os critérios de sua seleção para este estudo são: a. seu desejo em participar ativamente como sujeito de pesquisa; b. interesse em integrar grupo de estudo sobre a temática investigada; c. ser regente de sala de recursos destinada ao atendimento de crianças com deficiência ou transtorno do espectro do autismo da Educação Infantil.

Este estudo tem por objetivo geral planejar, implementar e avaliar um programa de desenvolvimento profissional para professores que atuam com bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Mapear com esta sendo organizado o Atendimento Educacional Especializado com crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil; b. Caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais em Instituições de Educação Infantil e os professores que nela atuam; c. Descrever os percursos de desenvolvimento profissional de professores inerente a atuação docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; d. Identificar os saberes e práticas intrínsecos ao trabalho docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; e. Verificar a influência que o processo de pesquisa pode favorecer ao desenvolvimento profissional docente para inclusão escolar na Educação Infantil.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a. ser entrevistada(o) sobre as características das crianças e o seu planejamento de atividades; b. participar de reuniões e atividades com a equipe de pesquisa, previamente planejadas junto à equipe gestora de forma que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição; c. ser observada(o) e filmada(o) nas interações com as crianças realizando atividades cotidianas na instituição de educação; d. usar de diversos registros do desenvolvimento da criança e de sua prática pedagógica, bem como questionários, fotos, relatórios, videogravações, dentre outros.

A pesquisa não apresenta riscos a você, mas poderá provocar algum desconforto, por fazerem uso entrevistas, questionário e observações longas. Você poderá sentir-se constrangido(a) pela realização dos registros das atividades desenvolvidas por você no ambiente educacional, assim como das análises de sua prática nos momentos de discussão coletiva. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a. discutir com pesquisadores e seus assistentes sobre seu plano de atividades, progressos e dificuldades de suas crianças; b. ler textos sobre tecnologia assistiva, comunicação alternativa, intervenção precoce, habilidades sociais e currículo funcional natural; c. fazer parte da equipe de pesquisa; d. ser co-autor(a) nas publicações resultantes deste estudo.

Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais da Educação Infantil, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças pequenas alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.997387239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com o pesquisador Maciel Cristiano da Silva pelos telefones 21.99792-3971 e 21.97647-7276, pelo e-mail mcs.pesq@live.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do(s) professor(a)

Prof. Ms Maciel Cristiano da Silva
Doutorando em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

Declaro estar ciente do presente documento em:

____ / ____ / 20____.

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

APÊNDICE O - Termo de consentimento livre e esclarecido para familiares/responsáveis pela criança com autismo



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Projeto: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e responsáveis,

Você e seu/sua filho (a) _____ está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil”, conduzida pelo Prof^o Maciel Cristiano da Silva (mcs.pesq@live.com), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob a orientação da Dra Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (catiawalter@gmail.com), do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação/UERJ. Seu/sua filho(a) foi selecionado(a) porque integra o grupo de um(a) professor(a) que esta participando de um programa de formação continuada em Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil.

Este estudo tem por objetivo geral planejar, implementar e avaliar um programa de desenvolvimento profissional para professores que atuam com bebês e crianças pequenas alvo da Educação Especial. Diante deste objetivo temos como intuito: a. Mapear com esta sendo organizado o Atendimento Educacional Especializado com crianças alvo da Educação Especial na Educação Infantil; b. Caracterizar as Salas de Recursos Multifuncionais em Instituições de Educação Infantil e os professores que nela atuam; c. Descrever os percursos de desenvolvimento profissional de professores inerente a atuação docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; d. Identificar os saberes e práticas intrínsecos ao trabalho docente com bebês e crianças alvo da Educação Especial; e. Verificar a influência que o processo de pesquisa pode favorecer ao desenvolvimento profissional docente para inclusão escolar na Educação Infantil.

A participação de seu/sua filho(a) na pesquisa consistirá em: a. ser submetido a testes padronizados de desenvolvimentos infantil; b. ser observado e filmado interagindo com colegas, professores, familiares e pesquisadores. A sua própria participação como responsável da criança consistirá em ser entrevistado(a) e solicitado(a) a preencher questionários sobre o desenvolvimento de seu filho(a).

A pesquisa não apresenta riscos a você, seu/sua filho(a) ou a sua família, mas poderá causar algum desconforto, por serem entrevistas, questionário, testagens e observações longas. Você poderá sentir-se constrangido(a) pela realização dos registros das atividades desenvolvidas por você no ambiente educacional, assim como das análises de sua pratica nos momentos de discussão coletiva. Por outro lado, a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através comunicação alternativa.

Você, seu/sua filho(a) e sua família poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e sua equipe. Não haverá quaisquer gastos financeiros seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

O conhecimento adquirido na realização desta pesquisa dará maior clareza acerca das práticas pedagógicas realizadas com crianças com necessidades especiais da Educação Infantil, bem como de seu desenvolvimento. Será uma base importante de conhecimento para desenvolver melhores práticas educacionais para crianças pequenas alvo da Educação Especial. Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como nos trabalhos de conclusão de curso dos pesquisadores envolvidos, em eventos e periódicos científicos.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação, de seu/sua filho(a) e de sua família será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a professora Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter - seus contatos são: 21.2334-0467 (UERJ), 21.997387239 (celular) ou ainda pelo e-mail catiawalter@gmail.com. E com o pesquisador Maciel Cristiano da Silva pelos telefones 21.99792-3971 e 21.97647-7276, pelo e-mail mcs.pesq@live.com ou no Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ, localizado na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 12037, Bloco F, 12º andar. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada(o) que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação a qualquer momento sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Prof. Ms Maciel Cristiano da Silva
Doutorando em Educação
Programa de Pós Graduação em Educação / Faculdade de Educação / UERJ

Declaro estar ciente do presente documento em:

____ / ____ / 20____.

Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ, que funciona na Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, bloco E, 3º andar – Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail etica@uerj.br, telefone: 21.2569-3490.

APÊNDICE P - Primeira versão da Ficha de Consultoria para Inclusão Escolar



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: **Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil**
Pesquisador Responsável: **Maciel Cristiano da Silva**
Orientadora: **Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter**

FICHA DE CONSULTORIA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Adaptado do Centro Ann Sullivan do Peru - CASP

Data: _____ Hora: _____ Atividade: _____

Criança: _____ Idade: _____

Professor(a) da Sala de Recursos: _____

Professor(a) da turma _____

Instituição Educacional _____

1. Atividades Observadas: _____

2. Participação da criança:

Total Parcial Mínima Não participou

3. Habilidades do professor(a) e sugestões:

3.1. Na relação com a criança

Interage com a criança _____
 Incentiva a participação da criança _____
 Envolve a criança nas atividades _____
 Dá responsabilidades a criança incluída _____

3.2. Nos processos pedagógicos

Tem materiais preparados para as atividades _____
 Faz adaptações de materiais (se a criança necessita) _____
 Trabalha em grupo _____
 Incentiva o uso de materiais comuns a todos _____
 Dá atenção constante a criança _____
 Dá instruções claras e precisas _____
 Dá modelo da tarefa _____
 Aguarda a resposta da criança _____
 Reforça descritivamente os objetivos que esta aprendendo (reforço positivo) _____
 Oferece apoio físico _____
 Oferece apoio verbal _____
 Faz adaptações nas propostas pedagógicas (se a criança necessita) _____

3.3. Em lidar com comportamentos

Ignora comportamentos inapropriados _____
 Redireciona comportamentos inapropriados _____
 Mantém a calma ao corrigir comportamentos _____
 Reforça comportamentos apropriados _____

4. Outras sugestões e comentários (use o verso da folha):

APÊNDICE Q - Respostas iniciais do questionário de desenvolvimento profissional de professores

Escala Questão	0	1	2	3	4	5
1				x	xx	
2	x	x	x			
3	x	x		x		
4	x	x		x		
5				xx	x	
6		x		x	x	
7						xxx
8		x		xx		
9	x	x		x		
10				x		xx
11		x	x	x		
12				xx	x	
13				x	x	x

	0	1	2	3	4	5
Escala	Não é possível avaliar	Discordo totalmente	discordo	As vezes concordo, as vezes discordo	Concordo	Concordo totalmente

APÊNDICE R - Resultado inicial do questionário de desenvolvimento profissional

Inicial

	4	6	3	14	5	7	
	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	6	6	42	20	35	109

195 Maxima

INICAL

Feedback

Marcações	0	1	0	3	2	0	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	1	0	9	8	0	18

30 Maxima

Orientação individual

Marcações	0	0	1	2	1	2	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	0	2	6	4	10	22

30 Maxima

Orientação coletiva

Marcações	4	5	2	9	2	5	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	5	4	27	8	25	69

135 109

APÊNDICE S - Respostas finais do questionário de desenvolvimento profissional de professores

Escala Questão	0	1	2	3	4	5
1				X	X	X
2		XX		X		
3		X	X	X		
4		X	X			X
5				XX		X
6			XX	X		
7						XXX
8		X	X	X		
9		X		X	X	
10				X	X	X
11				XXX		
12				XXX		
13				X	X	X

	0	1	2	3	4	5
Escala	Não é possível avaliar	Discordo totalmente	discordo	As vezes concordo, as vezes discordo	Concordo	Concordo totalmente

APÊNDICE T - Resultado final do questionário de desenvolvimento profissional

Final

	0	6	3	16	6	8	
	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	6	6	48	24	40	124

195 Maxima

FINAL

Feedback

Marcações	0	1	1	2	1	1	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	1	2	6	4	5	18

30 Maxima

Orientação individual

Marcações	0	0	0	2	3	1	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	0	0	6	12	5	23

30 Maxima

Orientação coletiva

Marcações	0	5	2	12	2	6	
Valor	0	1	2	3	4	5	
TOTAL	0	5	4	36	8	30	83

145 124

APÊNDICE U - Cruzamento de marcações na FCIE na turma da professora Narizinho

Item	1º Conversa		2º Conversa		3º Conversa	
	D. Benta	Narizinho	D. Benta	Narizinho	D. Benta	Narizinho
2. Participação da criança						
Total	X		X		X	X
Parcial		X		X		
Mínima						
Não participou						
3. Na formação de vínculo afetivo						
Observa o comportamento da criança	X	X		X	X	X
Observa as demandas da criança		X			X	X
Proporciona ações dialógicas de interesse da criança	X	X	X	X	X	X
3.2. Na relação com a criança						
Interage com a criança	X		X	X	X	X
Incentiva a participação da criança	X	X	X	X	X	X
Envolve a criança nas atividades	X	X	X	X	X	X
Dá responsabilidades a criança incluída	X	X	X	X	X	X
3.3. Nos processos pedagógicos						
Tem materiais preparados para as atividades	X	X	X	X	X	X
Faz adaptações de materiais (se a criança necessita)	X			X	X	
Trabalha em grupo	X	X	X	X	X	X
Incentiva o uso de materiais comuns a todos	X	X	X	X	X	X
Dá atenção constante a criança				X	X	X
Dá instruções claras e precisas	X	X	X	X	X	X
Da modelo da tarefa	X	X		X		X
Aguarda a resposta da criança	X		X	X	X	X
Reforça descritivamente os conceitos que esta aprendendo (reforço positivo)		X	X	X	X	X
Oferece apoio físico		X		X		
Oferece apoio verbal	X	X	X	X	X	X

Faz adaptações nas propostas pedagógicas (se a criança necessita)	X	X	X	X	X	X
3.4. Em lidar com comportamentos						
Ignora comportamentos inapropriados	X					
Redireciona comportamentos inapropriados		X				
Mantém a calma ao corrigir comportamentos	X	X	X	X	X	X
Reforça comportamentos apropriados	X	X	X	X	X	X

APÊNDICE V - Cruzamento de marcações na FCIE na turma da professora Emília

Item	1º Conversa		2º Conversa		3º Conversa	
	D. Benta	Emília	D. Benta	Emília	D. Benta	Emília
2. Participação da criança						
Total	X	X	X	X	X	X
Parcial						
Mínima						
Não participou						
3. Na formação de vínculo afetivo						
Observa o comportamento da criança	X	X	X	X	X	X
Observa as demandas da criança	X	X	X	X	X	X
Proporciona ações dialógicas de interesse da criança	X	X	X	X	X	X
3.2. Na relação com a criança						
Interage com a criança	X	X	X	X	X	X
Incentiva a participação da criança	X	X	X	X	X	X
Envolve a criança nas atividades	X	X	X	X	X	X
Dá responsabilidades a criança incluída	X	X		X	X	X
3.3. Nos processos pedagógicos						
Tem materiais preparados para as atividades	X	X	X	X	X	X
Faz adaptações de materiais (se a criança necessita)		X			X	X
Trabalha em grupo	X	X	X	X	X	X
Incentiva o uso de materiais comuns a todos	X	X	X	X	X	X
Da atenção constante a criança			X	X	X	X
Dá instruções claras e precisas	X	X	X	X	X	X
Da modelo da tarefa		X		X		
Aguarda a resposta da criança	X	X	X	X	X	X
Reforça descritivamente os conceitos que esta aprendendo (reforço positivo)	X	X	X	X	X	X
Oferece apoio físico	X		X		X	X
Oferece apoio verbal	X	X	X	X	X	X
Faz adaptações nas propostas pedagógicas (se a	X		X		X	X

criança necessita)						
3.4. Em lidar com comportamentos						
Ignora comportamentos inapropriados				X		
Redireciona comportamentos inapropriados	X	X	X	X	X	X
Mantém a calma ao corrigir comportamentos	X	X	X	X	X	X
Reforça comportamentos apropriados	X	X	X	X	X	X

APÊNDICE X - Análise temporal dos assuntos desencadeados da FCIE nas conversas com Narizinho

Categorias	Conversa 1 00:30:13		Conversa 2 00:24:27		Conversa 3 00:32:16		Tempo 01:26:56
	De xx:xx a yy:yy	por seg	De xx:xx a yy:yy	por seg	De xx:xx a yy:yy	por seg	
Desenvolvimento da criança	00:17:36 a 00:18:13	37	00:11:43 a 00:13:20	97	00:14:49 a 00:16:48	41	
	00:25:47 a 00:26:25	38	00:14:01 a 00:16:14	133	00:20:08 a 00:20:49	119	
Total minutos	01:15		03:50		02:40		07:45
Total segundos	75		230		160		465
Olhares sobre a prática docente observada			00:09:08 a 00:10:50	102	00:02:40 a 00:05:10	150	
					00:05:25 a 00:06:43	78	
					00:16:49 a 00:17:55	66	
Total minutos:	00:00		01:42		04:54		06:36
Total segundos	0		102		294		396
Diretrizes para atuação docente	00:04:40 a 00:06:47	157	00:13:21 a 00:14:00	39	00:08:37 a 00:11:24	167	
	00:10:17 a 00:10:33	16	00:18:16 a 00:22:29	253			
	00:15:52 a 00:17:35	52					
	00:23:28 a 00:23:50	22					
	00:25:14 a 00:25:46	32					
Total minutos:	04:39		04:52		02:47		12:18
Total segundo	279		292		167		738
Elaboração de estratégias pedagógicas	00:08:36 a 00:09:58	82	00:00:02 a 00:09:07	545	00:12:36 a 00:14:48	132	

	00:11:09 a 00:13:16	127	00:16:15 a 00:18:31	136	00:19:03 a 00:20:00	57	
	00:13:30 a 00:14:09	39					
	00:18:57 a 00:22:00	183					
Total de minutos	07:11		11:21		03:09		21:41
Total segundos	431		681		189		1301
Atuação da estagiária	00:24:33 a 00:24:44	11			00:17:22 a 00:19:02	100	
					00:20:49 a 00:23:33	164	
					00:24:12 a 00:27:13	181	
					00:27:52 a 00:30:31	159	
Total minutos	00:11		00:00		7:21		07:32
Total segundos	11		0		441		452
TOTAL mins	13:16		21:45		20:51		55:52
TOTAL seg	796		1305		1251		3352

APÊNDICE Y - Análise temporal dos assuntos desencadeados da FCIE nas conversas com Emília

Categorias	Conversa 1 00:20:45		Conversa 2 00:19:04		Conversa 3 00:33:29		Tempo
	De xx:xx a yy:yy	por seg	De xx:xx a yy:yy	por seg	De xx:xx a yy:yy	por seg	
Desenvolvimento da criança	00:08:27 a 00:09:21)	54	00:10:11 a 00:12:20	129	00:02:11 a 00:03:13	62	
	00:13:09 a 00:14:02	53	00:15:12 a 00:18:28	196	00:16:12 a 00:18:05	113	
					00:20:12 a 00:21:56	104	
					00:21:57 a 00:23:30	93	
					00:26:47 a 00:28:53	126	
					00:28:54 a 00:31:18	144	
					00:31:22 a 00:32:00	38	
Total minutos	00:01:47		00:05:25		00:11:20		00:18:32
Total segundos	107		325		680		1112
Olhares sobre a prática docente	00:14:15 a 00:16:17	122		00	00:18:06 a 00:20:10	124	
Total minutos:	00:02:02		00:00:00		00:02:04		00:04:06
Total segundos	122		00		124		246
Diretrizes para atuação docente	00:08:02 a 00:08:27	25		00	00:15:40 a 00:16:11	31	
Total minutos:	00:00:25		00:00:00		00:00:31		00:00:56
Total segundo	25		00		31		56
Elaboração de estratégias pedagógicas	00:04:24 a 00:06:06	102	00:06:30 a 00:09:39	189	00:01:35 a 00:02:04	29	
	00:10:28 a 00:12:16	108	00:12:39 a 00:12:57	18	00:03:14 a 00:04:56	102	
					00:05:37	93	

					a 00:07:10		
					00:25:18 a 00:26:05	47	
					00:26:06 a 00:26:46	40	
Total de minutos	00:03:30		00:03:27		00:05:11		00:12:08
Total segundos	210		207		311		728
Análise do planejamento anual		00		00	00:07:38 a 00:10:56	153	
					00:10:57 a 00:13:07	130	
					00:13:08 a 00:15:40	152	
Total minutos	00:00:00		00:00:00		00:07:15		00:07:15
Total segundos	00		00		435		435
TOTAL minutos	00:07:44		00:08:52		26:21		00:42:57
TOTAL segundo	464		532		1581		2577

APÊNDICEW - Ficha de fidelidade dos procedimentos do programa

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
	Projeto:	Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
	Pesquisador Responsável:	Maciel Cristiano da Silva
	Orientadora:	Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

FICHA DE FIDELIDADE DOS PROCEDIMENTOS

Data da verificação: _____

Conferente: _____

Anotações:

Fases	Etapas	Instrumentos	Check List	
Fase I	Fase Exploratória (Linha de base)			
	1.1	Apresentação para equipe	Questionário de caracterização da IEI	
			Registro de campo	
	1.2	Contato com PSR Dona Benta	Questionário de caracterização do AEE para EI	
			Questionário perfil do professor	
			Roteiro de entrevista inicial com a PSR	
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores	
			Entrevista aberta	
	1.3	Contato com a PEI Narizinho	Questionário perfil do professor	
			Roteiro de entrevista inicial com a PEI	
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores	
			Registro de campo da dinâmica educacional da turma	
		Contato com a PEI Emília	Questionário perfil do professor	
Roteiro de entrevista inicial com a PEI				
Questionário de desenvolvimento profissional de professores				
		Registro de campo da dinâmica educacional da turma		

Fases	Etapas	Instrumentos	Check List
Fase 2	Fase de Mediação (Intervenção)		
	2.1.	Conversa com PSR	Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.	Ciclo de mediação com Narizinho	
	2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo
			Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo
	2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz
	2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo
			Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo
	2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz
	2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo
			Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo
	2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz
		Ciclo de mediação com Emília	
	2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo
			Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo
	2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz
	2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo
			Ficha de consultoria para inclusão escolar
	2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo
2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz	
2.2.1	Observação da prática docente	Registro de campo	
		Ficha de consultoria para inclusão escolar	
2.2.2	Conversa de acompanhamento	Registro de campo	
2.2.3	Conversa entre PSR e PEI	Gravação de voz	
Fase 3	Fase de Avaliação do Programa		
	3.1	Avaliação coletiva com professores	Roteiro de entrevista coletiva para professores
	3.2	Avaliação individual com PSR Dona Benta	Entrevista semiestruturada
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores
	3.3	Avaliação individual com PEI Narizinho	Entrevista semiestruturada
			Questionário de desenvolvimento profissional de professores
	Avaliação individual com PEI Emília	Entrevista semiestruturada	
		Questionário de desenvolvimento profissional de professores	

Observações:

APÊNDICE Z - Protocolo de transcrição dos dados verbais

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
	Projeto: Atendimento Educacional Especializado para Crianças da Educação Infantil
	Pesquisador Responsável: Maciel Cristiano da Silva
	Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Transcrição de Dados Verbais

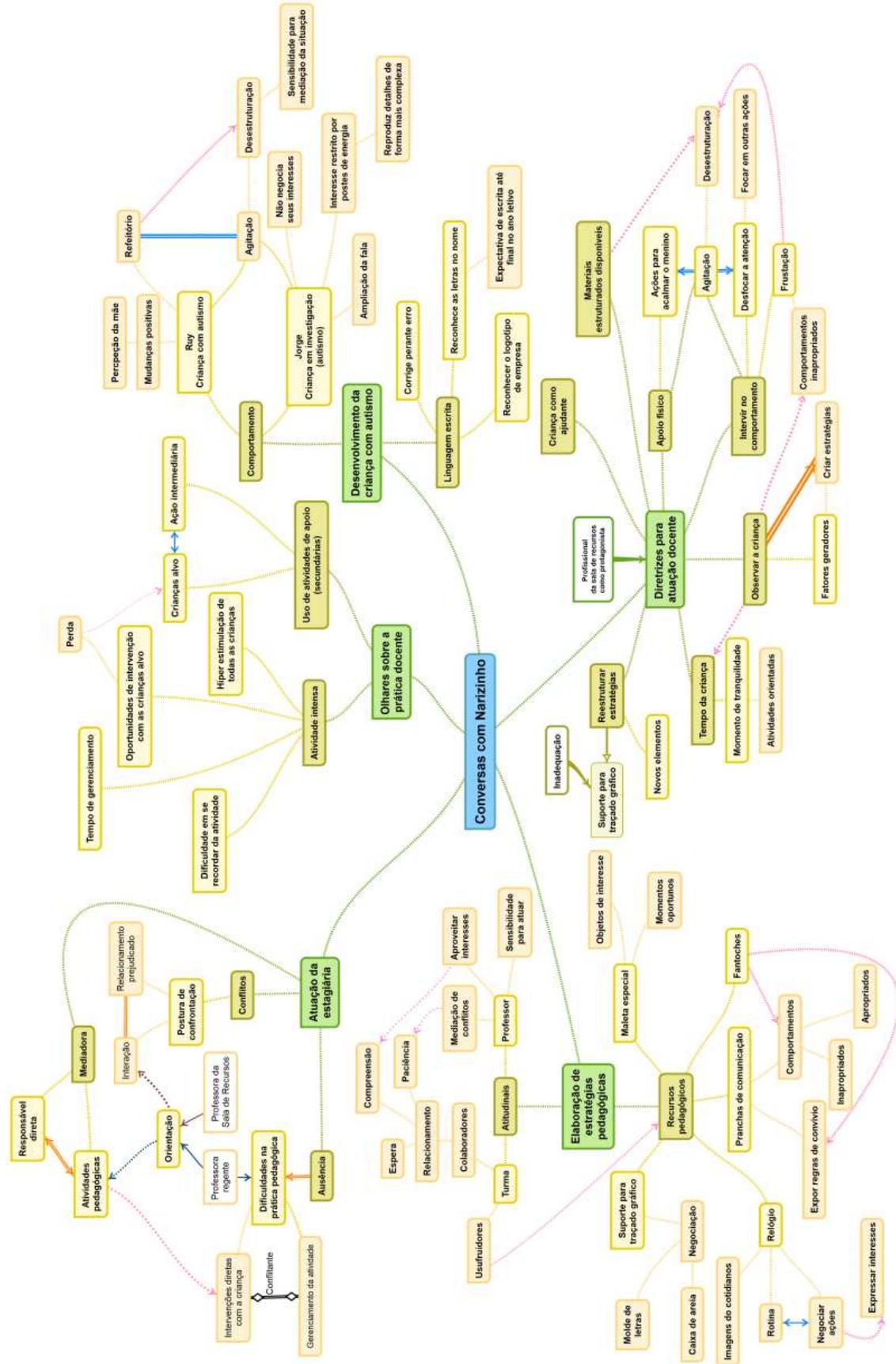
Data da verificação final: Conferente final: Data da 2ª Correção: 2ª Correção feita por: Data da 2ª verificação: 2ª Conferente: Data da 1ª Correção: 1ª Correções feitas por: Data da 1ª verificação: 1ª Conferente: Transcrição feita por: Gravação feita por: Maciel Cristiano Data da gravação: Participantes/Entrevistados:
--

Códigos de transcrição – em negrito ***** Palavra que não entendi ### Trecho que não entendi / Auto interrupção // Interrupção pelo outro --- Intervalo de silêncio, pausa não medida () Descrição de atividade não verbal, exemplo: (riso), (tosse), (mudança de tom) [] Sobreposição de falas { } Palavra duvidosa – palavra que tenha gerado dúvida no momento de transcrição

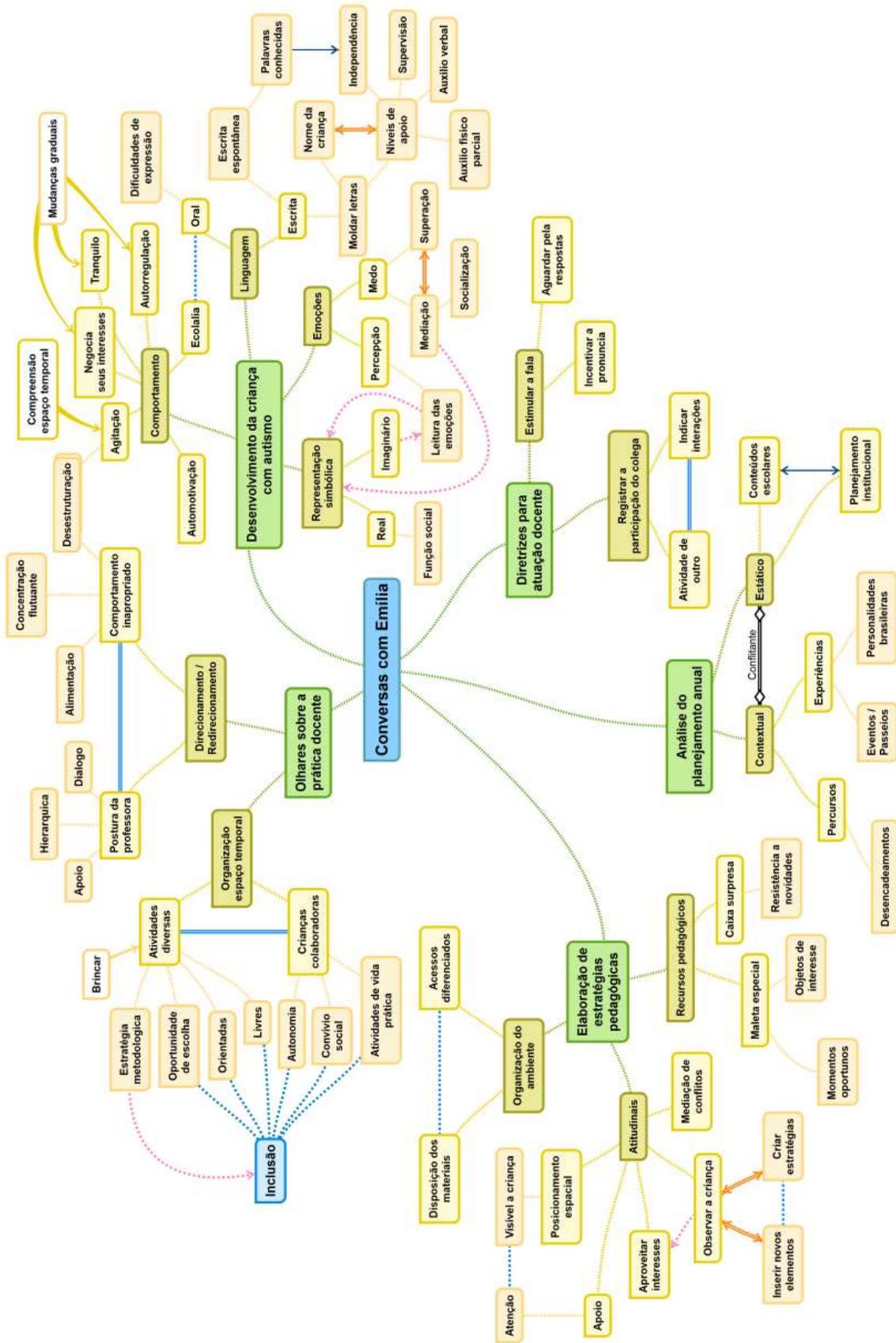
(Exemplo de transcrição com instruções) PESQ (00:00:00): Exemplo de transcrição. Usar código PESQ para o pesquisador. Anotar o tempo de início da fala, considerando hora, minuto e segundo (hh:mm:ss). SUJ1 (00:00:00): Usar as quatro primeiras letras do nome do sujeito de pesquisa, caso seja relatado. SUJ2 (00:00:00): Caso o nome não seja relatado usar código SUJ1, onde SUJ se refere ao termo sujeito seguido do número sequencial de 1 a 9, conforme necessidade de identificação dos sujeitos.

PESQ (00:00:00):

APÊNDICE AA - Mapa dos temas presentes nas conversas com Narzinho



APÊNDICE AB - Mapa dos temas presentes nas conversas com Emília



ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil

Pesquisador: Maciel Cristiano da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57971416.3.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.650.505

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, cujo tema é o atendimento educacional especializado para crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na Educação Infantil. Planeja-se implementar e avaliar a eficácia de um programa de Educação a Distância para a formação continuada de professores acerca do Atendimento Educacional Especializado dirigido aos bebês e às crianças pequenas alvos da Educação Especial, a ser realizado com 20 professores, vinculados à Secretaria Municipal de Duque de Caxias.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo geral: Planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de Educação a Distância para a formação continuada de professores acerca do Atendimento Educacional Especializado dirigido aos bebês e às crianças pequenas alvos da Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não se preveem riscos ou benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O trabalho está bem embasado e propõe metodologia adequada aos objetivos traçados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 1.650.505

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios, TCLE e TAI, foram apresentados e são satisfatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para julho de 2017. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_703523.pdf	31/05/2016 09:36:53		Aceito
Outros	AutorizaçãodepesquisaDuquedeCaxias.pdf	31/05/2016 09:36:18	Maciel Cristiano da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostocomAssinaturasGondra.pdf	31/05/2016 09:34:45	Maciel Cristiano da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/04/2016 08:35:29	Maciel Cristiano da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Tese Maciel Cristiano da Silva.pdf	27/04/2016 08:33:57	Maciel Cristiano da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE para Responsáveis.pdf	27/04/2016 08:32:37	Maciel Cristiano da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE para Professores.pdf	27/04/2016 08:32:23	Maciel Cristiano da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ª and. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 1.650.505

RIO DE JANEIRO, 27 de Julho de 2018

Assinado por:

**Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)**

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etca@uerj.br

ANEXO B - Autorização de pesquisa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro



PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 7ª CRE

Autorizamos Projeto de Pesquisa Acadêmica de Maciel Cristiano da Silva, aluno do Curso de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, processo nº 07/002.976/2017, denominado: "Atendimento Educacional para Crianças na Educação Infantil".

O objetivo é planejar, implementar e avaliar um programa de desenvolvimento profissional para professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças da Educação Infantil.

A Pesquisa terá aplicação de:

- questionário/entrevista - à Equipe do IHA e professores do Atendimento Educacional Especializado;
- entrevistas semiestruturada - à Equipe Gestora da U.E., professores do Atendimento Educacional Especializado e responsáveis;
- gravação/filmagem com professores do Atendimento Educacional Especializado e alunos atendidos.

O pesquisador apresentou o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ / Plataforma Brasileira da Equipe do IHA e GEI.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/SUBE/CED Nº 18/2016.

A pesquisa terá validade até junho de 2019, podendo ser prorrogada após nova autorização. Este documento deverá ser entregue na sede da E/ 7ª CRE..

Rio de Janeiro, 06 de setembro de 2017.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza

Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBE/CED-ASSIST. I
Mat. 11/052063-5