



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM
A PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE
2000 A 2015**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CÉLIA REGINA VITALIANO

**Londrina, PR
2016**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2016

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM
A PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE
2000 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano.

Londrina, PR
2016

TAMIRES PEREIRA CARVALHO

**ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES QUE UTILIZARAM A
PESQUISA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA REALIZADAS NO PERÍODO DE 2000 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dr.^a Karen Ribeiro
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 28 de abril de 2016.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carvalho, Tamires Pereira.

Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015 / Tamires Pereira Carvalho. - Londrina, 2016.
192 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Pesquisa Colaborativa - Teses. 2. Formação de Professores - Teses. 3. Educação Inclusiva - Teses. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

À memória de Margarete de Carvalho,
Querida tia, madrinha e professora digna de admiração e inspiração, pois soube tão bem cumprir sua missão e deixar seu exemplo. Trago em minha memória a dedicação ao seu ofício e principalmente aos seus alunos.

À Darcira Scarpeli Costa Carvalho,
Grande avó, cheia de histórias e sabedoria. Sempre demonstrou imenso amor e orgulho pelo seu magistério e, hoje, é incentivadora dessa empreitada, sobretudo, por acreditar e incentivar o exercício pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram comigo em todos os momentos, fáceis e difíceis, que me permitiu estar aqui hoje escrevendo este trabalho.

À minha orientadora Célia Regina Vitaliano pela confiança depositada a mim e a minha pesquisa. Ademais, pela sua parceria, paciência e, principalmente, pelas oportunidades de reflexão e aprimoramento.

Às Professoras Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Elsa Midori Shimazaki e Karen Ribeiro por aceitarem participar da banca de qualificação, pela atenção na leitura do material, avaliação e contribuição com seus conhecimentos.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela oportunidade que foi concedida de aprimoramento pessoal e pessoal.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram ampliação dos meus.

À minha grande amiga Josemaris A. Martinelli, pela amizade construída e fortalecida nesses dois anos de estudo.

Aos meus queridos amigos do mestrado, conhecer e conviver com eles foi de grande valor e crescimento.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante um ano, que propiciou melhores condições de dedicação e empenho a essa pesquisa.

À minha família pelo apoio e força depositada a mim durante esse percurso.

Ao meu namorado Gabriel, pelo valoroso auxílio que me deu durante essa caminhada, principalmente, pela sua paciência, carinho e companheirismo.

Sobretudo, agradeço à Deus, que esteve comigo durante essa empreitada. Graças a Ele tive a oportunidade de conhecer pessoas que foram imprescindíveis para a realização desse trabalho e, conseqüentemente, para o meu crescimento pessoal. Ele é fonte de infinita sabedoria que se manifesta por meio das oportunidades e pessoas que estão a minha volta.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa visando formar os profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, consistiu em uma pesquisa bibliográfica e o material para análise compreendeu teses e dissertações, publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Os critérios utilizados para seleção do material de análise foram: ser tese ou dissertação publicada entre o ano 2000 a 2015; que contemplasse em seu título os descritores: Pesquisa Colaborativa; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Inclusão; Educação Especial; Trabalho Colaborativo; Ensino Colaborativo e/ou Coensino; cujo método estivesse identificando-a como pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa colaborativa; e, que tivesse como foco a formação de professores ou profissionais da educação para a inclusão escolar de alunos com NEE. O total das obras selecionadas foi 22 dissertações e teses. A análise dos dados desta pesquisa ocorreu em duas fases; a primeira, realizada com base nos resumos, caracterizou as produções científicas selecionadas e a segunda, por meio da leitura das dissertações e teses, analisou os objetivos, procedimentos realizados e os resultados obtidos por cada uma. Os resultados obtidos evidenciaram que, apesar da significativa contribuição da modalidade de pesquisa colaborativa – para investigação, produção de conhecimento e formação de profissionais da área da educação – poucos pesquisadores e universidades investem em tal modalidade de pesquisa. Ademais, as pesquisas selecionadas para esse estudo foram identificadas com maior frequência em universidades que têm consolidados grupos de pesquisa que objetivam formação do professor, ou profissionais da educação, para inclusão escolar dos alunos com NEE. As análises possibilitaram identificar que os objetivos e procedimentos das pesquisas analisadas estavam em consonância com os objetivos assumidos pela pesquisa colaborativa. Desta forma, concluímos que os procedimentos assumidos pelas pesquisas selecionadas possibilitaram mudanças significativas referentes as conceituações da Educação Inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais da educação com intuito de favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa. Formação de professores. Educação inclusiva.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Analysis of theses and dissertations that used collaborative research in the context of inclusive education carried out in the period from 2000 to 2015.** 2016. 193 p. Dissertation for Master's degree in Education. State University of Londrina, 2016.

ABSTRACT

The present work had as objective to analyze the theses and dissertations that used as collaborative research methodology in order to train education professionals to the process of inclusion of pupils with special educational needs (SEN). For both, the method consisted of a bibliographical research and analysis material understood theses and dissertations, published in the Bank of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) and the Bank of Theses and the Brazilian Digital Library of theses and dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of information in science and technology (IBICT). The criteria used for selecting the material of analysis were: be thesis or dissertation published between the year 2000 to 2015; which embraced in its title the descriptors: collaborative research; Training of teachers; Inclusive Education; Inclusion; Special Education; Collaborative Work; Collaborative teaching eou Coensino; whose method was identifying it as collaborative action research or collaborative research; and, which had focused on teacher training or education professionals for the school inclusion of pupils with SEN. The total of the selected works was dissertaçõetheses 22. Data analysis of this survey took place in two stages; the first, held on the basis of the summaries, characterized the scientific production selected and the second, through the reading of dissertations and theses, analysed the objectives, procedures performed and the results obtained by each. The results obtained showed that, despite the significant contribution of collaborative research method – to research, production of knowledge and training of professionals in the field of education – a few researchers and universities investing in such research mode. Furthermore, surveys selected for this study were identified more frequently in universities that have consolidated research groups that are training the teacher or education professional, for school inclusion of pupils with SEN. The analyses made it possible to identify the objectives and procedures of the research analyzed were in line with the objectives of the collaborative research. Thus, we conclude that the procedures undertaken by selected research made significant changes regarding the concepts of inclusive education and educational practices developed by education professionals in order to facilitate the process of inclusion of pupils with SEN.

Key words: Collaborative research. Training of teachers. Inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Procedimento do levantamento de dados.....	75
Figura 2	Regiões brasileiras que investem em pesquisas com foco colaborativo na educação inclusiva	89
Figura 3	Nível acadêmico das produções selecionadas	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das produções científicas referente ao seu ano de publicação x universidades que subsidiaram a pesquisa.....	84
Tabela 2	Universidades e Programas de Pós-Graduação das pesquisas selecionadas	86
Tabela 3	Foco e alunos alvo das pesquisas selecionadas	98
Tabela 4	Participantes envolvidos nas pesquisas selecionadas	100
Tabela 5	Formação dos participantes das pesquisas selecionadas	104
Tabela 6	Local de desenvolvimento das pesquisas selecionadas	106
Tabela 7	Nível de ensino contemplado nas pesquisas selecionadas	107
Tabela 8	Período de desenvolvimento das pesquisas selecionadas	108
Tabela 9	Abordagem teórica adotada na intervenção	145
Tabela 10	Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum.....	154
Tabela 11	Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial	160
Tabela 12	Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modalidades de investigação-ação	48
Quadro 2	Procedimentos e categorias de análise dos dados das pesquisas selecionadas	79
Quadro 3	Relação das produções científicas selecionadas para análise	82
Quadro 4	Relação do objetivo geral das produções selecionadas	95
Quadro 5	Procedimento de levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios	114
Quadro 6	Procedimentos de intervenção utilizados nas pesquisas	123
Quadro 7	Procedimentos de avaliação do processo de intervenção utilizados nas pesquisas	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS DOWN	Associação de pais e amigos de pessoas com Síndrome de Down
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EI	Educação Inclusiva
EE	Educação Especial
EF	Educação Física
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GAD	Gestão de Aprendizagem na Diversidade
GP-FOREESP	Grupo de pesquisa – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MCTI	Ministério da ciência, tecnologia e inovação
NEE	Necessidade(s) Educacional (is) Especial (is)
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAP	Protocolo de Avaliação Pedagógica
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PPG	Programa de Pós-Graduação
SD	Síndrome de Down
SEDAS	Secretaria de Educação e Assistência Social
SER´S	Secretarias Executivas Regionais
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia(s) Assistiva(s)

TAE	Tecnologia(s) Assistiva(s) na Escola
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TO	Terapeuta Ocupacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	15
1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ...	29
2.2.1	A Formação do Professor com Base na Reflexão	42
2.3	A PESQUISA-AÇÃO COMO FONTE DE FORMAÇÃO AO PROFESSOR	48
2.4	A PESQUISA COLABORATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....	57
2.4.1	O Método da Pesquisa Colaborativa.....	66
3	OBJETIVOS	72
3.1	OBJETIVO GERAL.....	72
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	72
4	MÉTODO	73
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
4.2	DELINEAMENTO DO CAMPO DA PESQUISA	73
4.3	PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	74
4.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	76
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5.1	FASE DE ANÁLISE I: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS	81
5.2	FASE DE ANÁLISE II: ANÁLISE DOS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS E RESULTADOS DESCRITOS NAS PESQUISAS SELECIONADAS.	93
5.2.1	Análise dos Objetivos Descritos nas Pesquisas Seleccionadas	93
5.2.2	Análise dos Procedimentos Desenvolvidos pelas Pesquisas Seleccionadas	97
5.2.2.2	Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas seleccionadas na	

	fase de intervenção junto aos participante.....	122
5.2.2.3	Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de avaliação do processo de intervenção	147
5.2.3	Análise dos Principais Resultados das Pesquisas Selecionadas	151
5.2.3.1	Mudanças nas práticas educativas por meio da mediação do pesquisador	152
5.2.3.1.1	Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum...	153
5.2.3.1.2	Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial	158
5.2.3.1.3	Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares	160
5.2.3.2	Mudanças conceituais das professoras sobre o processo de inclusão escolar.....	166
5.2.3.3	Avaliação dos participantes sobre o processo de pesquisa colaborativa desenvolvido.....	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE	190
	APÊNDICE A – Protocolo de Registro de Dados da Pesquisa	191

APRESENTAÇÃO

A ideia de realizar uma pesquisa baseada nos estudos acerca da pesquisa colaborativa e sua contribuição na formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) surgiu da conjuntura das demandas e oportunidades do meu percurso formativo, pessoal e profissional.

A minha identificação com a Educação Inclusiva ocorreu no ano de 2012, quando iniciei meu trajeto profissional como psicóloga em um Centro de referência a pessoas com Síndrome de Down, chamada Associação de Pais e Amigos de Portadores de Síndrome de Down (APS DOWN).

Tal instituição tinha como pressuposto a inclusão escolar e por isso grande parte das pessoas atendidas nela estavam matriculadas em escolas de ensino regular. Nesta época, o meu trabalho era dividido entre: realizar atendimentos clínicos a pessoas com diagnóstico de Síndrome de Down e prestar apoio às escolas em que os mesmos estavam matriculados.

A partir deste trabalho, pude observar os desafios enfrentados diariamente pela criança com Síndrome de Down, a família, a equipe pedagógica e os professores, na busca de respaldo formativo e legislativo para atuar na inclusão desses alunos.

Os desafios mais frequentes estavam relacionados: ao desconhecimento de leis que ditam deveres e garantem direitos às escolas, aos profissionais que nela trabalham e aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); a falta de recursos físicos e materiais; o despreparo dos professores para trabalhar com a diversidade existente em sala de aula; a falta de conhecimento das especificidades da Síndrome de Down (SD) e, conseqüentemente a conduta baseada no senso comum.

Concomitante a este trabalho, realizei a especialização *lato sensu* em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de conclusão de curso intitulada: *Análise das percepções e práticas de professores regentes que atuam com alunos Síndrome de*

Down em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano.

Tal pesquisa apontou, como um de seus resultados, que o pouco entendimento sobre a proposta da Educação Inclusiva, por parte dos professores e profissionais da escola, não possibilita o desenvolvimento de práticas que visam favorecer a inclusão de alunos com Síndrome de Down em sala de aula.

No mesmo ano de desenvolvimento da pesquisa, fui convidada pela Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano a participar do grupo pesquisa *Educação para Inclusão*, que comporta o projeto: *As possibilidades de construção de práticas inclusivas em um colégio de aplicação: uma pesquisa colaborativa.*

Como já foi explícito no nome, o projeto me possibilitou o contato e o entendimento da modalidade de pesquisa colaborativa. Essa modalidade de pesquisa chamou minha atenção por apresentar-se como uma possibilidade de investigação capaz de atingir tal objetivo, principalmente, por desenvolver ações articuladas à formação de professores e profissionais da educação.

Em contato com esse método, senti a necessidade de conhecê-lo mais a fundo e, com o meu ingresso no programa do mestrado, percebi como seria oportuno realizar um trabalho científico, o qual analisasse os procedimentos e resultados obtidos pelas pesquisas colaborativas no contexto de inclusão com alunos com NEE.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se constitui hoje como uma garantia de acesso e permanência às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em todos os níveis de ensino. Cabe às escolas matricular e organizar-se para atender esses educandos, assegurando as condições necessárias para sua educação (BRASIL, 2001).

Baptista (2002), Sánchez (2005), Glat e Blanco (2007) e Rodrigues (2008a), consideram que a proposta da educação inclusiva busca estabelecer uma educação eficaz e igualitária entre todos os alunos, com o objetivo de reduzir as barreiras sociais que levam à sua exclusão e desvalorização.

Além disso, para os mesmos autores, essa proposta questiona os pressupostos existentes na escola e as práticas que são consideradas tradicionais, segregacionistas e que funcionam, muitas vezes, como barreiras para aprendizagem.

Com base no Censo Demográfico de 2010, Dias e Silva (2014) apontaram o alto índice, de 23,91%, da população brasileira que declararam ter alguma deficiência. Em comparação a este dado, as mesmas autoras analisaram os dados de matrícula dos alunos com NEE na educação básica, disponibilizados no banco de Microdados do MEC/INEP, no período 1998 a 2012, o qual evidenciou o aumento de matrículas de 143,21% dessa população no ensino regular.

Mendes et al. (2010, p. 123), no entanto, analisa que:

[...] para além da questão ideológica, a perspectiva da escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares é hoje um imperativo político dado que dois terços desta parcela da população continua sendo sistematicamente excluída das escolas, se encontrando ainda alijada de seu direito à educação [...].

De modo geral, identificamos, por meio das análises de Dias e Silva, (2014) e de Mendes et al. (2010), o aumento do número de matrículas da população com deficiência na classe comum, mas ainda esse índice está muito abaixo do esperado, visto que dois terços permanecem excluídos da escola.

Por essa razão, a construção de uma escola na perspectiva inclusiva, ainda se configura como um dos grandes desafios do sistema educacional. Não basta que os alunos com NEE tenham seus direitos reconhecidos legalmente e a matrícula assegurada no sistema de ensino regular, também são necessárias mudanças no contexto escolar, na reorganização da estrutura, do funcionamento, das estratégias e recursos pedagógicos e, principalmente, a revisão das formas de interação vigentes que assegurem a todos os alunos o atendimento às suas reais necessidades e que favoreçam a aquisição dos conhecimentos acadêmicos próprios da escola (GLAT; BLANCO, 2007).

Entre as dificuldades mais comuns para a implementação de políticas educacionais inclusivas estão: o despreparo estrutural das escolas; a falta de formação ou formação inadequada dos profissionais que nelas atuam; por vezes, o trabalho solitário do professor dentro da escola e a falta de apoio da equipe gestora/pedagógica; o trabalho fragmentado entre ensino regular e os profissionais de apoio; a falta de articulação entre o ensino regular e o especial e; as políticas não ajustadas às reais situações (ações isoladas de algumas Secretarias de Educação) (FREITAS, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; PADILHA; TOLEDO, 2010).

No que tange ao desafio atual da escola para a inclusão de alunos com NEE, a pesquisa-ação colaborativa apresenta-se como uma possibilidade de investigação dessa realidade, produzindo formas de intervenção necessárias à sua efetivação, principalmente por desenvolver ações articuladas à formação de professores e profissionais da educação para o atendimento à diversidade da sala de aula. Ela tem por objetivo criar, nas escolas, uma cultura de análise das práticas realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, orientados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e práticas institucionais (PIMENTA, 2005b; ZEICHNER, 1993).

Mendes et al. (2014, p. 104) apontam que o “[...] desafio atual para a pesquisa em Educação Especial: produzir conhecimento voltado para formação e a prática dos profissionais que atuam na escola, de modo a aprimorar as respostas que eles fornecem às diversidades dos alunos”.

Por esse motivo, a pesquisa colaborativa se destaca por agrupar conhecimentos acerca do fenômeno investigado, à medida em que mobiliza os sujeitos para a transformação de suas ações e instrumentalização dessa tarefa, via reflexão sobre si e sobre a realidade em que se insere, desenvolvendo uma relação recíproca.

Essa construção deve priorizar o coletivo, em que a participação e a transformação, nessa perspectiva de formação, são questões importantes na constituição de um profissional que entenda a complexidade das relações educacionais e sociais. O professor assume o papel de educador reflexivo e pesquisador de sua própria ação, com ênfase em sua formação como agente de transformação social.

Nesse sentido, analisaremos produções científicas que utilizaram como método a pesquisa colaborativa com o intuito de formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Buscamos, a partir do nosso objeto de estudo, referências bibliográficas que validassem teoricamente o problema, o objetivo de pesquisa e a análise dos dados encontrados.

A fim de responder às nossas inquietações, no primeiro capítulo trataremos do movimento da Educação Inclusiva, do seu aparato legal, seu objetivo, seus obstáculos e possíveis caminhos para sua efetivação.

Para tanto, lançamos mão dos escritos de Mantoan (2000), Baptista (2002), Sánchez (2005), Padilha e Freitas (2005), Oliveira (2010), Rodrigues (2005), Glat e Blanco (2007) e Ainscow (2009).

Em seguida, discutiremos acerca da formação de professores, tendo por base o seu aparato legal, perpassando pelas pesquisas que expõem suas reais condições e dificuldades no sistema educacional inclusivo, finalizando com autores que tratam do processo de formação em si, os quais destacam a importância da reflexão sobre a prática subsidiada por conhecimentos teóricos metodológicos.

Os autores que nortearam nossos estudos foram Mendes et al. (2010), Oliveira (2010), Vitaliano (2013), Vitaliano e Manzini (2010), Vitaliano e Valente

(2010), Nunes (2001), Pimenta (1997), Nóvoa (1992; 2002), Schön (1995) e Alarcão (2011).

Orientando-nos a partir da proposta do professor reflexivo, abordaremos os pressupostos da pesquisa-ação – que tem como objetivo tornar os professores mais autônomos e reflexivos, por meio da união da teoria com a prática – com base em Kurt Lewin, Freire (1997), Stenhouse (1998), Elliott (1998), Carr Kemmis (1988), Zeichner (1993), Geraldi (1998), Molina (2007), entre outros.

Por fim, abordaremos os fundamentos e o método da pesquisa-ação colaborativa, aporte essencial neste estudo. Elegemos como autores de referência: Desgagné (1997), Mizukami et al. (1996; 2000), Pimenta (2005), Aguiar e Ferreira (2007), Ibiapina (2008) e Mendes et al. (2014).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação formal ou escolar, considerada imprescindível ao desenvolvimento humano e ao preparo do exercício da cidadania constituiu-se como direito fundamental a todas as pessoas. Diversos são os documentos que preconizam e asseguram tal modalidade de educação, entre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Constituição Brasileira de 1988.

Apesar de os documentos instituírem a educação formal como direito de todos e dever do estado, tais inscritos ainda não conseguiram reverter o processo de ensino propagado e marcado pela marginalização daqueles que se distanciam dos padrões normativos, pela segregação entre educação especial e educação regular; pelas atitudes discriminatórias e pelos fracasso e evasão escolar.

Com vistas a isso, os movimentos sociais, munidos com as novas demandas que vislumbravam a ruptura do sistema tradicional de ensino – com os avanços das ciências e tecnologias, princípios democráticos e humanitários – uniram-se à organismos internacionais, coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e traçaram um conjunto amplo de reformas educacionais, a fim de reafirmar os compromissos com a educação equitativa para todos.

Dois eventos mundiais serviram como catalizadores para a Educação Inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: promovendo necessidades básicas de aprendizagem, em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca em 1994.

Ambas as conferências, nas quais o Brasil foi signatário, resultaram em declarações com medidas a serem assumidas pelos países que delas participaram.

As determinações contidas nestes documentos, sobretudo na declaração de Salamanca, constituíram-se em princípios orientadores para que diversos países e organizações assumissem a Educação Inclusiva (EI) como diretriz prioritária e adotassem-na como matéria de lei ou como política, admitindo todas as crianças nas

escolas regulares, comprometendo-se com a equidade de oportunidades; valorização das diferenças individuais; a permanência e qualidade de ensino ao aluno; formação dos profissionais que nela atuam e a participação dos pais e da comunidade (SALAMANCA, 1994).

A partir destes dois eventos, a inclusão educacional é reconhecida internacionalmente como uma reforma política que apoia e acolhe a diversidade na escola, com objetivo de eliminar a exclusão social – consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero entre outros fatores. Outrossim, o movimento de inclusão parte da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para tornar a sociedade mais justa.

Em função disso, o Brasil assumiu legalmente essa proposta compartilhando seus princípios por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação (2000), das Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica (2001) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Tais documentos demonstraram que a proposta de Educação Inclusiva no Brasil deveria ser assumida por todos os níveis de ensino dos sistemas federais, estaduais e municipais, conforme determina a Resolução CNE/CEB N°2 de 2001:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Além disso, os documentos regulamentam o atendimento que deve ser ofertado ao aluno com NEE, prevendo uma reorganização da educação especial em relação à equipe pedagógica das escolas, seus professores e as condições oferecidas por ela para atendê-los.

Para que tal reorganização aconteça, faz-se necessários à organização das classes comuns professores capacitados; distribuição dos alunos com NEE nas diversas turmas do ano escolar; flexibilização e adequações que garantam acesso aos conteúdos curriculares; o serviço de apoio pedagógico especializado;

atendimento em salas de recursos multifuncional; constituição de redes de apoio; temporalidade flexível, acessibilidade curricular, arquitetônica e de transporte.

Sobre o movimento de Educação Inclusiva Sánchez (2005, p.11) argumenta que

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social [...].

De forma semelhante, Rodrigues (2008, p. 34) define a Educação Inclusiva como uma

[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto sócio-econômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.

No mesmo sentido, Glat e Blanco (2007) afirmam que as determinações sobre este modelo de educação surgiram com o objetivo de reduzir as pressões que levam à exclusão e a desvalorização atribuída aos alunos, questionando os pressupostos existentes na escola e alterando as práticas consideradas tradicionais, segregacionistas e que funcionam, muitas vezes, como barreiras para aprendizagem.

Outro autor que se refere à a transformação almejada pelo movimento de educação inclusiva é Baptista (2002, p. 162), ao afirmar que

[...] educação inclusiva é um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação.

O autor evidencia que o movimento de educação inclusiva é formado por ações, já que é, por meio delas, que ocorrem as mudanças e são propostas novas atitudes e práticas no contexto educacional.

Desta forma, entendemos que a educação inclusiva pretende abranger todos os alunos que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja “‘para cada um’ (no sentido de responder às necessidades de cada aluno), mas, também ‘para todos’ (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno)” (RODRIGUES, 2008b, p. 34). Essa perspectiva de ensino vai de encontro ao sistema atual e, por isso, exige novas atitudes, uma mudança de paradigma.

Nesse sentido, Padilha e Freitas (2005), Rodrigues (2005) e Ainscow (2009), admitem que essa não é uma meta fácil de ser alcançada, uma vez que o sistema educacional a ser modificado foi instituído socialmente, historicamente e culturalmente.

Padilha e Freitas (2005) sustentam que a proposta de que a educação inclusiva é um projeto emancipatório ousado e que não se instala por um decreto do dia para noite. Igualmente, Rodrigues (2005) indaga sobre a possibilidade de uma escola inclusiva em uma sociedade excludente.

Contudo, reitera a questão apontando a importância e a necessidade desse movimento de mudança no paradigma educacional, a fim de atingir uma sociedade mais justa e acessível a todos.

Por esse motivo, o autor aponta que a Educação Inclusiva deve transcender a instituição escolar, que muitas vezes se “balcaniza”, ou se promove, utilizando o termo “inclusão”. Para ele, a escola deve ser um processo que inclui a comunidade, a família e a sociedade como todo.

Do mesmo modo, Padilha e Freitas (2005, p. 14) apontam que a inclusão se mostra como um processo mais amplo, um movimento social que não é e não pode ser pensada somente dentro da escola, mas que deve envolver o comprometimento e a participação social e coletiva.

Assim, para que o movimento social aconteça faz-se necessário repensar os valores e crenças que a cultura agrega a respeito da diversidade e da inclusão.

Ainscow (2009) afirma que o ponto de partida comum à inclusão envolve uma articulação ampla de valores com os quais todos se identifiquem e se comprometam, e, a partir disso, incorporem práticas inclusivas, principalmente nas escolas. Para ele

Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos (AINSCOW, 2009, p.19).

Para que a proposta da educação inclusiva se efetive, é importante que os valores explícitos na escola estejam consonantes com o respeito à diversidade, à participação, à comunidade e aos direitos legais. Ademais, a inclusão de alunos com NEE no contexto escolar precisa estar implicada na reflexão e na transformação de valores e crenças adotados pelo: sistema político e a sociedade como todo, resultando em práticas e serviços educacionais, conforme especifica Padilha e Freitas (2005, p. 14)

É a construção de um movimento social que envolve o comprometimento e a participação social e coletiva, a partir, por exemplo, da: vontade política governamental nas suas esferas administrativas (municipal, estadual e federal); da emancipação dos direitos humanos, expressos através da redução de desigualdades sociais; da oportunidade a todos os cidadãos de participarem do processo produtivo da sociedade; e do rompimento com os preconceitos, estereótipos e estigmas construídos historicamente e arraigados no imaginário social.

Logo, é necessário rever valores e crenças existentes na organização dos serviços e na forma de perceber todos os alunos, para então, mudar a forma de ensinar, apoiar e avaliar, levando em conta as necessidades da escola e de cada aluno. Glat e Blanco (2007, p. 16) afirmam que “mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar”.

Em consonância ao que foi dito por Mendes et al. (2010, p. 128) afirma:

No caso de uma escola que se pretende ser inclusiva para todos é primordial que exista uma cultura que valorize a diversidade e a considere como uma oportunidade para mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico, das práticas adotadas para o processo de ensino e aprendizagem, que valorize as diferenças individuais.

Este mesmo argumento é defendido por outros autores. Sánchez (2005), considera a inclusão educacional um conjunto de valores, crenças, atitudes e ações, e, uma vez adotada esta perspectiva, a escola ou o sistema de ensino deverá direcionar suas decisões e ações, “posto que incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que excluir significa manter fora, apartar, expulsar” (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Rodrigues (2008) nomeia tais direcionamentos como “reforma educativa”, e explica que é uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional, no sentido de desenvolver valores educacionais e estratégias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem que haja a separação por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia etc.

Logo, a ambição da reforma da educação inclusiva é mudar os conceitos e práticas, principalmente relacionadas à organização do processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover o sucesso de todos os alunos.

Glat e Blanco (2007) acrescentam que a implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é simples porque deve oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos e, por isso, a escola deve reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, especialmente, rever as formas de interação vigentes entre todos os seus segmentos.

Pôde ser constada a importância da reflexão sobre a cultura escolar: os pensamentos, crenças, valores e hábitos compartilhados que influenciam a maneira como os professores, pais e gestores escolares lidam com a diversidade, com os desafios e barreiras enfrentadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Como bem expuseram Rodrigues (2008a) e Glat e Blanco (2007), a cultura e os valores estão diretamente ligados à eficácia da oferta educacional, bem como a estrutura e organização da escola, o trabalho desenvolvido pelo professor e as possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude.

Em se tratando do sistema escolar, Glat e Blanco (2007, p. 32) argumentam que “é um processo progressivo e contínuo que pressupõe a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com a diversidade” e exemplificam dizendo que deve haver uma organização no ambiente escolar, tornando-o mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos, principalmente daqueles que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender. As autoras ainda ressaltam que caso isso não ocorra, a proposta de Educação Inclusiva não passará de retórica ou discurso político.

Rodrigues (2008a) enfatiza que a preocupação central da Educação Inclusiva deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis, quando se trata de acolher um aluno com dificuldades.

São, por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar (horários, instalações, serviços de apoio, refeições, biblioteca etc.) e do currículo.

O mesmo autor considera necessário que a escola faça uma reflexão para identificar quais são os recursos já disponíveis para trabalhar com alunos com dificuldades, quais são os recursos não existentes na escola, mas que estão disponíveis na comunidade próxima para serem mobilizados e, os que, ainda não fazem parte do repertório habitual das escolas e precisam ser disponibilizados, tais como qualificação de profissionais, recursos materiais e recursos humanos.

Deve-se ressaltar que não existe a construção de projetos inclusivos a partir de um único modelo universal, pois, acima de tudo, é preciso planejamento, experimentação, a fim de identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir o acesso e a participação de todos os alunos aos recursos e serviços nela disponíveis (PADILHA; FREITAS, 2005).

Sobre isso, a Declaração de Salamanca estabelece que as escolas devem ser capazes de:

[...] reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso educativo, através de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (SALAMANCA, 1994, p. 21).

Em conformidade com legislação, Oliveira (2010, p. 146) comenta que:

[...] cabe aos sistemas de ensino a oferta de uma diversidade de recursos, equipamentos, modalidades de ensino, práticas pedagógicas diferenciadas, para responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, entre eles, os com deficiência, como também a incorporação de uma prática pedagógica que se destine aqueles que necessitam de um trabalho diferenciado, que, exatamente por ser desigual, poderá garantir a igualdade de oportunidades da clientela hoje presente nas escolas públicas [...].

Isso implica, portanto, em um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, pois a construção desse projeto não diz respeito, somente, à inserção de alunos com NEE na escola comum, mas principalmente, compreende o acesso, permanência e o sucesso acadêmico de todos.

A realização da inclusão de alunos com NEE na escola regular decorrerá das possibilidades de se conseguir progressos significativos na sua aprendizagem, o que pode ocorrer por meio das mudanças de concepções e procedimentos de ensino e de avaliação; da organização do contexto escola e da execução da legislação.

Para Mantoan (2000), só será possível atingir esse sucesso quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

A mesma autora ressalta que

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e

reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 2000, p. 2).

Sobre isso Padilha e Freitas (2005, p. 16) comentam que, neste polêmico momento de transição, evidenciam-se inúmeros obstáculos a serem removidos no âmbito atitudinal e estrutural de nossas escolas e, por extensão, de nossa sociedade.

Rodrigues (2005) descreve vários obstáculos para educação inclusiva, entre eles o currículo, a identificação dos alunos e o modelo de inclusão empregado na escola. Em outro estudo, Rodrigues (1999) questionou os professores sobre as barreiras à inclusão e estes enunciam predominantemente três fatores: 1) falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas, 2) carência de recursos e, 3) a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações.

Reconhecemos que todos os aspectos levantados pelo autor sejam imprescindíveis para efetivação da Educação Inclusiva. Porém, pautando-nos ou tendo como ênfase o objetivo deste estudo, destacamos aqui o primeiro aspecto, a formação do profissional da área da educação, em especial do professor, uma vez que essa torna-se imprescindível para o estabelecimento de práticas pedagógicas efetivas no atendimento à diversidade.

A seguir, discutiremos sobre este tema, porque, assim como muitos autores, acreditamos que a Educação Inclusiva terá mais condições de se efetivar se os profissionais da educação tiverem formação orientada à diversidade.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitos estudos, entre eles de Oliveira (2010), Vitaliano e Manzini (2010) e Vitaliano (2013), consideram o professor como elemento central para efetivação da inclusão escolar, isso porque, ele é o responsável por viabilizar, na sala de aula, as condições adequadas para atender a todos os alunos e suas necessidades, identificando os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente, pensando e

criando condições satisfatórias, para o bom desenvolvimento e aprendizagem de todos, contribuindo para a sua participação efetiva e convívio social.

Conforme os autores supracitados, Mendes et al. (2010, p. 128) esclarece que

A efetividade do processo de inclusão está sob a dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, eficazmente. Para tanto, professores e demais membros da equipe escolar necessitam contar com um repertório de conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção entre todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais.

Da mesma forma, Vitaliano (2013) considera que, para que a inclusão escolar aconteça verdadeiramente é necessário que os principais atores de transformação da escola, professores e equipe gestora, mobilizem saberes e fazeres, bem como atitudes inclusivas para promover a aprendizagem de todos.

Sobre isso, Rodrigues (2008b), propõe três dimensões de formação que devem ser consideradas na formação dos professores para a Educação Inclusiva, são elas: dimensão dos saberes, dimensão das competências e dimensão das atitudes.

A dimensão dos saberes envolve os conhecimentos teóricos que os professores possuem e que fundamenta suas práticas; na EI esses conhecimentos vão além das teorias pedagógicas, pois envolve também conhecimentos referentes às características de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com NEE (RODRIGUES, 2008b).

A dimensão das competências refere-se ao “conhecimento específico que o professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008b, p. 13); esta dimensão abrange o modo como o professor avalia o aluno, planeja suas atividades e intervém. E, por fim, a dimensão das atitudes, que consiste nas atitudes positivas sobre a possibilidade de processo dos alunos com NEE, isto é, o professor deve construir sua intervenção baseando-se naquilo que o aluno é capaz de fazer.

Na mesma perspectiva, Nozi (2013) desenvolveu um estudo com o objetivo de caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores das áreas de Educação e Educação Especial como necessários ao professor ao ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE.

Como resultado, a autora encontrou cinco dimensões a serem consideradas na formação dos professores, a fim de favorecer a inclusão de alunos com NEE, são elas: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e características pessoais do professor (NOZI, 2013).

Em relação às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, os dados de Nozi (2013) se aproximam de Rodrigues (2008b). No entanto, Nozi (2013) acresce a dimensão contextual que refere-se à compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve o processo educativo; ou seja, a posição político-pedagógica que o professor assume com o objetivo de conhecer e intervir no contexto sociocultural de seu aluno.

No que tange à dimensão referente às características do professor, a autora considera importantes o fato de o professor refletir sobre a sua prática, ser crítico, ter autonomia, criatividade, flexibilidade além de possuir autoconhecimento (NOZI, 2013).

O fato é que, com a democratização da escola pública, houve a necessidade de considerar novos conhecimentos, novos modos de atuação e novas atitudes para o trabalho com a diversidade do contexto educacional, isto é, para que o professor e os profissionais que atuam nesse contexto sejam capazes de desempenhar, de maneira responsável e adequada, seu papel na educação para todos.

Mediante o exposto, faz-se necessário pensar a formação desses professores e profissionais que atuam ou atuarão no contexto escolar (MENDES et al., 2010).

De acordo Vitaliano (2010), para propor uma reforma educacional é importante que se pense acerca da formação dos professores, ou profissionais, que serão responsáveis pela efetivação dessa proposta.

No mesmo sentido, Padilha e Freitas (2005, p. 38) comentam que “[...] propor a inclusão sem a devida formação de professores, seja ela inicial ou em

serviço reflete um intensão um tanto quanto perversa”. Logo, as mudanças ocorridas no sistema educacional deveriam propiciar preparação satisfatória aos professores e profissionais que atuam no contexto escolar, sobretudo, para atuar junto a alunos com NEE.

Neste seguimento, trataremos de forma breve das inciativas governamentais e medidas legais que estão sendo estabelecidas em amparo à formação do professor e dos profissionais que atuam com alunos com NEE na perspectiva da educação inclusiva.

Desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), há referência aos tipos de conhecimentos necessários para se colocar em prática os princípios da educação inclusiva:

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1994, p. 31).

Em conformidade com este documento, outros aparatos legislativos atribuíram algumas condições necessárias para o professor atuar na perspectiva de educação inclusiva, além disso, novas diretrizes foram estabelecidas buscando amparar a formação inicial dos professores e sua orientação positiva ao atendimento à diversidade, colocando em discussão as habilidades e competências que os educadores devem dominar para a inclusão de alunos com NEE.

Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foram estabelecidas algumas orientações em relação à preparação dos professores, como podemos conferir no seu capítulo V, Art. 59.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Faz-se notar que o artigo 59 estabelece o nível médio como formação mínima para que os professores atuem com os alunos com NEE, tanto no atendimento em sala comum, como no atendimento especializado. De maneira semelhante, o artigo 62 estabelece que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Para muitos estudiosos da área, dentre eles Bueno (1999), Denari (2006), Bruno (2007), a lei é expressa de maneira ampla e contribui para diversas formas de interpretação, bem como, para o não cumprimento do artigo. Um exemplo disso é que ela admite que a formação do professor para o ensino básico possa ser realizada em nível médio, na modalidade normal.

Bueno (1999) argumenta que a imparcialidade, frente à formação mínima de professores, contribui para a indefinição de uma política nacional de formação docente, conseqüentemente para progressiva descaracterização e desprestígio dos professores, pois, ao tomar o nível médio como uma posição mínima, mantém a formação de professores como “eterna provisoriedade”.

O autor ainda argumenta que “a resolução coloca o problema em uma perspectiva abstrata e descomprometida ao atribuir a não assunção da maior qualificação a uma genérica ‘falta de condições’” (BUENO, 1999, p. 15).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), apresentou certo avanço ao definir algumas habilidades necessárias aos professores para incluir os alunos com NEE. Em seu artigo 18, no primeiro parágrafo, a Resolução estabelece normas para formação dos professores:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II. Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento e modo adequado as necessidades especiais de aprendizagem; III. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV. Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

Além disso, a referida Resolução CNE/CEB nº2 garante um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, como por exemplo a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, a fim de garantir o desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE.

A Resolução ainda responsabiliza as instâncias educacionais da União, estados e municípios na oferta de oportunidades de formação continuada aos professores que já estão exercendo o magistério e mantém inalterado o regulamento no quesito de formação mínima para atuar como professor regente na educação infantil e nos anos iniciais.

Por outro lado, como forma de inovação, recomenda a parceria entre professores que atuam em sala de aula comum com professores especialistas em Educação Especial, apresentando uma importante estratégia de trabalho para a educação inclusiva.

Deste modo, considera como professores especialistas em Educação Especial aqueles que comprovarem sua formação em cursos de licenciatura em educação especial ou à nível de pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Ademais, o segundo parágrafo do artigo 18, institui que tais professores devem apresentar as seguintes competências

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum

nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Antes mesmo dessa resolução, Bueno (1999) já considerava a necessidade de existir dois tipos de formação profissional para efetivação da educação inclusiva: a primeira refere-se ao professor de ensino regular, com vistas a um mínimo de formação para a inclusão de alunos com NEE e a segunda, refere-se ao professor especializado nas diferentes necessidades especiais, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos, pois, o autor reconhece que,

[...] por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências evidentes e, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Isso se dá por esses professores terem calcado e constituído sua competência nas dificuldades específicas do por eles atendido [...] (BUENO, 1999, p. 13).

Desse modo, o autor supracitado defende que ambos os professores devem trabalhar juntos, o professor especializado deve contribuir como "agente de qualificação do ensino", tendo competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, pois,

"[...] não há como incluir crianças com NEE sem o apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes, orientação, assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido" (BUENO, 1999, p. 18).

Ou seja, uma intervenção educativa junto aos alunos com NEE, em um contexto inclusivo, implica num trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores de educação especial, de modo que a cada um cabe um papel específico.

Os estudos de Mendes et al. (2010) também sugerem o trabalho conjunto entre os professores do ensino regular e os da Educação Especial. Ela, igualmente, argumenta que diante da grande demanda que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum, o apoio de outros profissionais, sobretudo dos

profissionais da área da Educação Especial, é imprescindível para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula.

Por sua vez, Denari (2006, p. 54) afirma que

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas condições devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e os profissionalismo docente.

Sobre isso, Vitaliano e Manzini (2010, p. 54) lembram da necessidade de “encontrar e delimitar os espaços de responsabilidade do professor de ensino regular e do professor especializado em Educação Especial” e afirmam, em conformidade com os pressupostos da educação inclusiva, que este último deve compor o quadro de professores nas escolas regulares, pois a educação especial deve ser oferecida no ensino regular como apoio, complemento e suplemento à educação regular.

Mendes et al. (2014, p. 103) diz que “o trabalho colaborativo entre a educação especial e educação regular pode propiciar trocas de saberes e parcerias visando ao desempenho máximo dos alunos com ou sem deficiências”.

Igualmente, Rodrigues (2008) reconhece a importância do professor de Educação Especial e sugere que esse profissional deve ser mais um recurso da escola no seu conjunto.

O mesmo autor ressalta que, pelo fato de a educação inclusiva se destinar a todos os alunos da escola, faz-se necessária a mobilização e colaboração de todos os profissionais do ambiente escolar, uma vez que a partir dela será mais fácil encontrar soluções que respondam às necessidades dos alunos.

Além disso, essa perspectiva global de escola permite encontrar diversas formas de participação de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, etc.) nas soluções que visam promover a aprendizagem (RODRIGUES, 2008a).

Diante do exposto, entendemos que em meio a uma cultura arraigada de ideias preconcebidas acerca das NEE e da própria educação, a formação dos

professores, bem como a relação que ele estabelece com outros profissionais e a comunidade, constituem-se como pontos fundamentais para a oferta da educação inclusiva, todavia, dependem da organização escolar e do enquadramento legislativo para lhe dar suporte.

Vitaliano e Valente (2010, p. 33), concordam ao afirmar que o campo de estudo cujo objeto é a formação de professores “constitui-se em um espaço complexo, controverso, multifacetado, instigador, pleno de proposições e de desalentos”. Em conformidade com essa afirmação Oliveira (2010, p. 143) acrescenta que:

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola.

Ou seja, o intenso debate sobre a formação de professores possibilita um espaço de transformação, de uma educação e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa, principalmente porque, infelizmente, muitas pesquisas, ainda indicam o despreparo do professor e insuficiência dos cursos de formação. Sobre isso Vitaliano e Manzini (2010, p. 51) comentam:

[...] é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE, seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não.

Vitaliano (2002) realizou uma pesquisa que tinha como objetivo identificar como os professores universitários da área de Educação e professores atuantes nos anos iniciais percebem a formação oferecida pela universidade, em relação à preparação dos graduandos, futuros professores, para promover a inclusão de alunos com NEE, bem como levantar sugestões para melhorar este processo.

Os resultados evidenciaram que os professores dos anos iniciais avaliam que não foram preparados para a inclusão de alunos com NEE e mesmo aqueles que tiveram a disciplina de Educação Especial na formação inicial, avaliaram como

insuficiente, citando a necessidade de uma carga horária maior e que contemplasse a parte prática (VITALIANO, 2002).

A mesma avaliação pôde ser percebida no grupo de professores universitários, a maior parte deles avaliou que o curso de Pedagogia, do qual faziam parte do quadro docente, não estavam preparando os futuros professores para incluir alunos com NEE.

Para eles, a carga horária da disciplina era insuficiente (68 horas), faltava conteúdos, parte prática, estágios e a integração da Educação Especial com as demais disciplinas do curso, assumindo-a como área do conhecimento em educação e não a deixando à parte (VITALIANO, 2002).

No mesmo sentido, a pesquisa de Beyer (2003) também constatou que a maioria dos professores julgam-se despreparados para atender aos alunos com NEE, o autor explica que, muitas vezes, faltam a compreensão da proposta da Educação Inclusiva, formação conceitual correspondente e maestria do ponto de vista das didáticas, metodologias e as condições apropriadas de trabalho.

Além disso, a mesma pesquisa apontou que os professores que já tiveram experiência de atuação com alunos NEE, demonstraram níveis preocupantes de stress, apontando com principal causa a falta de formação e capacitação para o ensino a esse alunado (BEYER, 2003).

Como vemos, ambas as pesquisas apontam falhas significativas na formação dos docentes, uma vez que, o despreparo dos professores é o “obstáculo” mais citado para a efetivação da educação inclusiva.

No mesmo sentido, Glat e Platsch (2011) consideram que a maior barreira para a inclusão escolar é a formação precária dos professores, uma vez que não são capazes de atender à demanda do alunado que chegam às escolas. Baptista (2002, p. 163) afirma que “na formação pedagógica dos professores em geral, a temática da inclusão tem uma inserção ainda precária”.

Diante desse contexto, Denari (2006, p. 59) reconhece a necessidade de mudanças acerca da formação dos professores e profissionais que atuam no ambiente escolar.

No trecho abaixo, ela propõe uma formação unificada e mais específica a todos os professores por meio de disciplinas nos cursos de formação.

[...] a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obrigaria a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação do docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da Educação Especial (DENARI, 2006, p. 59).

Vitaliano (2013) acrescenta que as Instituições de Ensino Superior (IES) não têm se mobilizado suficientemente para garantir formação adequada à demanda desta área, bem como assumir seus outros papéis, que consistem em efetivar a inclusão dos alunos com deficiência que chegam ao ensino superior e produzir conhecimentos para aprimorar tal processo.

Além da desarticulação entre a legislação e os currículos de formação de professores, outro grande entrave é o distanciamento entre as propostas de formação e a realidade em que os professores desenvolverão suas práticas educacionais. Para Pimenta (1997, p. 5):

[...] o currículo formal da formação inicial, com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, por isso, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Nozi (2013), no mesmo sentido, aponta a necessidade de os cursos de formação de professores serem reorganizados de forma que atendam às necessidades do mundo atual, das peculiaridades culturais, sociais, econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que apresentam NEE.

Assim, Oliveira (2010) argumenta que as atuais propostas de formação não dão conta de criar espaços de produção de sentidos que venham a ressignificar a relação do professor com sua função, com o ensino e, sobretudo, com os alunos com NEE.

Desta forma, entende-se que os professores necessitam de formação que lhes possibilitem problematizar sua prática e realidade em que se inserem, a fim de perceber minimamente as necessidades dos seus alunos, bem como das estratégias que devem ser aprimoradas e empregadas para lhes dar resposta.

De modo semelhante, Imbernón (2009, p. 16) explica que diante das novas demandas é preciso uma nova forma de ver a educação e a formação de professores, sobre isso

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.

Oliveira (2010, p. 142) sugere que “o estudante deveria, desde o início da sua formação, estabelecer contato direto e intenso com a escola pública, com o cotidiano e a realidade concreta onde se dará o exercício de sua prática como professor”. É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação dos professores. Muitos desses caminhos, referem-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como aspectos os saberes que se configuram na docência, da reflexão e investigação sobre a própria prática.

Pimenta (1997), seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, é precursora no Brasil ao utilizar nos cursos de formação inicial à produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ela justifica sua configuração de formação dizendo:

Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, face à necessidade de se perceberem, enquanto professores (futuros), trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes, diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas (PIMENTA, 1997, p. 6).

Com vistas a isso, a autora supracitada assevera ainda esperar que a licenciatura

[...] desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p. 6).

E, por sua vez, que os professores mobilizem os conhecimentos da teoria da educação necessários à compreensão do ensino como realidade social e a capacidade de investigar sua própria atividade para, a partir dela, “constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1997, p. 6).

A formação mais articulada com a realidade prática, também é sugerida para a formação continuada, uma vez que os cursos de formação continuada têm se caracterizado como “[...] cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino [...]” e “esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos [...]” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Oliveira (2010) corrobora com essa análise ao apontar a necessidades da formação permanente ou continuada do professor e enfatiza que devem ser consideradas as experiências da prática docente cotidiana, assim como as dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão.

Denari (2006), em consonância com a formação continuada apoiada na prática acrescenta que

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas, promovendo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, desencadeando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática (DENARI, 2006, p. 59).

Para isso, Mendes et al. (2010) acredita que é necessário desenvolver programas de formação em serviço que qualifiquem os professores e outros profissionais para trabalharem no contexto educacional inclusivo.

Sobre processo de formação continuada dos professores, Ibernón (2009) avalia que há um conjunto de características a se considerar, entre elas: a formação permanente; o clima de colaboração; apoio das administrações estatais, ou políticas; participação dos professores no momento de planejamento, execução e avaliação dos resultados; reflexão e análise sobre a própria prática e apoio dos colegas ou do assessor externo para levar novas formas de trabalho para sala de aula.

No tocante a essa discussão, entendemos que a formação, inicial e continuada do professor, sobretudo, para atender às demandas escolares, será mais efetiva se apoiar-se na reflexão sobre seus saberes, seu papel e sua prática pedagógica. Por conseguinte, trataremos a seguir da formação continuada sob a perspectiva do professor reflexivo.

2.2.1 A Formação do Professor com Base na Reflexão

De acordo com Vitaliano e Valente (2010, p. 33), ao tratar da formação de professores,

Duas concepções vêm se enfrentando de maneira mais contundente nas últimas décadas: a que compreende o professor como um técnico-especialista comprometido em dominar e aplicar o conhecimento científico para dar conta da prática docente; e a que considera como um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões de criar, durante seu próprio agir, possibilidades pedagógicas para atender às necessidades que emergem do cotidiano escolar.

Nessas circunstâncias, nos interessa aqui, discutir a formação do professor com base na sua reflexão. Esse paradigma surgiu da necessidade de modificar o papel do professor que, até então, era visto como um transmissor de conhecimentos, um técnico, um executor de rotinas e sem autonomia para tomar decisões (NÓVOA, 2002).

O paradigma do professor reflexivo foi difundido de forma ampla nos anos 90. Essa perspectiva vai ao encontro da complexidade da prática pedagógica e os saberes constituídos por eles, resgatando o papel do professor, dando voz a ele, sua trajetória profissional e história de vida (NUNES, 2001; PIMENTA, 1997; VITALIANO;

VALENTE, 2010). Conforme explicita Nóvoa (2002, p. 37), essa perspectiva de formação surge

Em contraponto às imagens dos professores como funcionários submetidos ao controle de corpos políticos e administrativo e dos professores como técnicos sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos professores como profissionais reflexivos, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da atividade docente e supere a relação linear (e unívoca) entre conhecimento científico-curricular e as práticas escolares.

Essa tendência reflexiva resgata a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, ou seja, seus saberes vão se constituindo a partir da sua reflexão na e sobre a prática.

Nunes (2001) assinala que o professor, em sua trajetória, “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

Os saberes são apontados por Pimenta (1997) como aqueles que são constituídos por meio da experiência socialmente acumulada e pela experiência produzida no cotidiano do professor, bem como das leituras de textos, reflexão sobre sua prática, entre outros meios. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas.

A autora ainda acrescenta que a inteligência, a consciência ou sabedoria

[...] tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (PIMENTA, 1997, p. 7).

Diversos autores atribuem a Schön (1995) a ideia do modelo de formação por meio da reflexão, uma vez que ele considera a prática profissional do professor como momento de construção de conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); de reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação.

Schön (1995) preconiza que durante a ação, o professor utiliza um conhecimento tácito, espontâneo, implícito, intuitivo, imbuído de conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas que é ativado para a resolução de situações inesperadas, porém, quando este conhecimento não é suficiente para resolver tais situações, ele parte para a construção de novos meios, refletindo sobre o que faz ou enquanto faz.

De acordo com o autor supracitado, é a repetição de situações idênticas que faz com que se produza um conhecimento prático. Entretanto, em novas situações, esse conhecimento mostra-se insuficiente, exigindo do professor novas análises, contextualizações, problematizações, teorias, reflexões.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são consideradas como a análise que o professor realiza após sua ação, o que o ajuda a compreender suas dificuldades, rever suas estratégias e planejar futuras ações.

As ideias de Schön (1995) contribuem para a formação de professores mais ativos, críticos e autônomos, que elaboram suas próprias escolhas e contestam seu papel. De forma semelhante, Denari (2006) aponta sobre a importância da articulação, entre a reflexão da prática e a teoria que a fundamenta para a formação de professores mais conscientes e comprometidos com o seu papel na sociedade.

A prática pedagógica profissional como fonte permanente e privilegiada de reflexão e atuação propicia a análise do complexo movimento existente entre as construções teóricas e as atividades práticas, promovendo uma compreensão da natureza e da especificidade do conhecimento, desencadeando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática (DENARI, 2006, p. 59).

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2002) defende que os programas de formação necessitam desenvolver três famílias de competências, são elas: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.

Ele utiliza as formas transitivas e prenominais dos verbos na sua definição “para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2002, p. 22).

Na concepção do autor, não é possível dissociar a dimensão pessoal da dimensão profissional do professor. Por essa razão, a formação e atuação docente deve contemplar espaços de interação entre as duas dimensões, permitindo que os professores se apropriem e atribuam sentido ao seu processo de formação (NÓVOA, 2002).

Portanto, formar reflexivos contempla a reflexão sobre a prática, de modo a estabelecer relações com aspectos sociais, políticos e culturais presentes de seu contexto, com os conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, e, principalmente, com seus saberes e sua identidade.

Essa perspectiva de formação tem como intuito despertar a criatividade e a capacidade de pensar, questionar e agir sobre a sua prática, reconstruindo conhecimentos.

Alarcão (2011, p. 46), compartilha do mesmo paradigma, formação por meio da reflexão, e reconhece que existe nela

[...] um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.

Contudo, a autora acredita que é preciso estabelecer novas formas de aprofundamento, acentuar a reflexão no caráter colaborativo no coletivo docente. A autora acredita que a formação terá maior valor ou potencialidade se for realizada em nível coletivo no próprio contexto escolar.

Nesta oportunidade, vale ressaltar que o professor não se constitui como profissional autônomo e reflexivo sozinho, mas na interação com outras pessoas, outros saberes outros pontos de vista. Dentro desta perspectiva, considera-se que com a reflexão coletiva é possível intervir na escola, quando os membros da instituição estão dispostos a alterar suas concepções em busca de outras alternativas que atendam à necessidade da comunidade escolar.

Nóvoa (2002, p. 39) acredita que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e formando”.

Desta forma, o contexto institucional deve ser entendido como um ambiente de aprendizagem, no qual trabalhar e formar sejam atividades concomitantes. Também Alarcão (2011), considera que a escola deve ser organizada para que possa criar condições de reflexividade individual e coletiva.

Sob este enfoque, é preciso criar espaços e condições de formação que possibilitem ao professor pensar, questionar, refletir e agir sobre as questões do cotidiano coletivamente. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores.

Sobre isso Nóvoa (2002) comenta que as novas demandas e mudanças educativas, concede aos professores um novo papel na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional.

O autor, ainda sugere “a construção de dispositivos de (auto) formação assistida e participada, por meio da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Ao tratarmos sobre modelos de formação de professores, Rodrigues (2008b, p. 8) sugere que deve ser proporcionado ao professor

[...] um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos no contexto real (perspectiva profissional).

Outro aspecto considerado pelo autor é que, diante das novas demandas educacionais, a formação precisa se adequar e sua sugestão é que ela ocorra instigando os professores a estarem comprometidos com o processo de formação que se identifica, acontecendo preferencialmente como formação continuada; por meio do trabalho cooperativo entre os profissionais; utilizando a relação entre a teoria e a prática; elaborando recursos estratégias diferenciadas; e interligando os diferentes níveis de formação (RODRIGUES, 2008b).

Por sua vez, Alarcão (2011, p. 50) afirma que, para ser eficaz, a reflexão precisa seguir uma sistemática e a pesquisa-ação, com sua potencialidade, pode servir para esse objetivo, uma vez que tem como características: “a contribuição

para a mudança; o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo e o impulso democrático”.

O caráter formativo da pesquisa-ação tem sido realçado nas últimas décadas, principalmente por ser uma metodologia de intervenção social que se apoia no trinômio pesquisa-formação-ação.

No mesmo sentido, as análises de Nunes (2001) sugerem que as universidades deveriam abandonar o modelo tecnicista que separa a formação da prática e assumir modelos de formação embasados na investigação sobre a prática.

Os próprios docentes, que são responsáveis pela formação dos profissionais da área da educação, deveriam refletir sobre sua prática de ensino e tentar “minimizar o abismo existente entre as ‘teorias professoradas’ e as ‘teorias praticadas’” (NUNES, 2001, p. 39), ou melhor, entre a universidade e o contexto escolar.

Tendo essa perspectiva como base, muitos países têm incentivado a criação de parcerias entre escolas e instituições de ensino superior para promoção da formação continuada e supervisão das políticas e práticas da escola.

Essas parcerias têm sido denominadas como pesquisa colaborativa, que consiste em um método de investigação que aproxima a produção de saberes das universidades e a formação contínua de professores, pautando-se na reflexão entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica (IBIAPINA, 2008).

Diante do debate que se instalou neste tópico, evidenciamos a contribuição da formação reflexiva para a prática pedagógica e identidade do professor, constituída de saberes. Conferimos também que a reflexão sobre a prática pode ser realizada de forma coletiva e possibilitar mudanças na prática pedagógica do professor, no contexto escolar ou social.

A pesquisa-ação e a pesquisa na modalidade colaborativa pode ser um meio sistemático de reflexão e mudanças nestes contextos. Por hora, fechamos essa sessão com um fragmento de Pimenta (1997, p. 12):

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social.

2.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO FONTE DE FORMAÇÃO AO PROFESSOR

A pesquisa-ação pode se constituir em vias de três interesses: técnico, prático e emancipatório, o que os determina é a prática desenvolvida pelo pesquisador (ROSA, 2003). Como é representado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Modalidades de investigação-ação

Interesse	Saber	Meio	Ciência
Técnico	Instrumental (explicação causal)	O trabalho	Empírico-analíticas ou naturais
Prático	Prático (entendimento)	A linguagem	Hermenêuticas ou interpretativas
Emancipatório	Emancipatório (reflexão)	O poder	Ciências críticas

Fonte: Carr e Kemmis (1988 apud ROSA, 2003, p. 171)

No caso do interesse técnico, o grupo replica pesquisas realizadas em outro lugar por outros muitos grupos, o que contribui metodologicamente para que no futuro os docentes sejam capazes de organizar seus próprios projetos de investigação; em relação ao interesse prático, ocorre uma cooperação entre os professores e os agentes facilitadores, quando têm as mesmas preocupações, planejam juntos estratégias de mudanças, detectam os problemas e os efeitos das ações, refletindo sobre todo o processo (IBIAPINA, 2008; MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

Aqui nos interessa discorrer sobre a pesquisa-ação emancipatória, uma vez que ela privilegia processos de intervenção visando à transformação da realidade instaurada, ao mesmo tempo, emancipando os indivíduos que dela participam. Para isso, a pesquisa-ação emancipatória vai na contramão do conhecimento técnico, de acordo com Ibiapina (2008, p. 9) ela tem como propósito

[...] transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo

é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvido, preferencialmente de forma colaborativa.

Este modelo ocorre quando o grupo de professores considera a prática social e historicamente construída e assume coletivamente a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento e sua transformação, por meio da reflexão e autonomia.

A origem da pesquisa-ação dentro da produção acadêmica brasileira marca a década de 1970, em um fecundo movimento intelectual que questionava a legitimidade dos critérios dominantes das ciências sociais da época e buscava vincular a pesquisa ao compromisso intelectual com os movimentos populares e com os processos de transformação política (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

Atribui-se a Kurt Lewin a autoria do primeiro trabalho que caracterizou a pesquisa-ação como intervenção intencional e sistemática no meio social com objetivo de transformá-lo. Sua modalidade de pesquisa preconizava a captura da dinâmica da prática social por meio de uma cuidadosa observação e reflexão sobre os processos sociais.

Ademais, seu modelo baseava-se em espirais autorreflexiva, que significa que era formado por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

O autor anuncia o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição da pesquisa-ação como as três características mais importantes e significativas desse tipo de pesquisa. Sua intenção, com esse formato, foi afirmar que as mudanças de atitude nos grupos sociais podem ser mais efetivas quando os membros do grupo se envolvem nos processos de investigação (ROSA, 2003).

Paulo Freire, por sua vez, anunciou a prática, a produção e comunicação de conhecimentos como momentos do mesmo processo, marcando a importância do papel libertador desempenhado pela reflexão dos sujeitos sobre a suas práticas.

Sua produção, inaugurou o caráter político-emancipatório com que a pesquisa em Educação passou a ser utilizada em vários países. De acordo com

Molina (2007), duas de suas obras foram de grande importância, Educação como prática de liberdade de 1964 e Pedagogia do oprimido de 1967.

A década de 80 representou a ascensão da pesquisa-ação no Brasil favorecida pela a reabertura política; retomada do movimento docente tendo como tema central a importância da formação profissional; o lançamento de obras que discutiram e apresentaram perspectivas de entendimento sobre pesquisa-ação; a abordagem qualitativa-interventiva que ganhava cada vez mais intensidade.

A pesquisa-ação em educação começa a adquirir intencionalidade emancipatória via reconhecimento da dimensão política; o surgimento de estudos preocupados em investigar a partir dos olhares e fazeres dos atores do processo escolar, alunos, professores, administradores, políticos, comunidade etc. (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

Para Molina (2007), é nesse contexto que passa a se desenvolver a investigação da ciência educacional crítica na realidade prática da educação (escolas e classes concretas), lugar em que estão em jogo forças políticas, éticas, sociais, educacionais concretas. A implicação mais importante da investigação educativa é a investigação participativa realizada por aquele cuja prática realmente constitui a educação, ou seja, o professor.

Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988) preconizaram que pesquisa educativa não fosse investigação sobre a educação, mas sim para educação. A tarefa primordial dessa investigação educativa deve ser a autorreflexão que empreendem os participantes em situações sociais visando melhorar a racionalidade de suas próprias práticas.

De acordo com Molina (2007), Carr e Kemmis (1988) utilizam o termo investigação-ação para descrever uma família de atividades de desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de melhoramento escolar e desenvolvimento de planejamentos de sistemas.

Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação programadas que serão implementadas, e que logo são sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança, considerando que os participantes

envolvidos nesta ação estejam integralmente comprometidos em todas estas atividades.

Para isso, eles designam o trabalho coletivo. Isso porque tais autores avaliam que as mudanças na prática educativa só podem ocorrer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, o trabalho solitário de um professor nem sempre é suficiente para repensar e mudar suas práticas por não conseguir superar restrições institucionais e ideológicas.

Assim, a pesquisa-ação cria uma forma de aprendizagem colaborativa, onde os grupos aprendem a mudar estudando refletindo sobre esse processo e suas consequências, bem como elaborando novas tentativas de mudanças (MOLINA, 2007).

Por isso, Carr e Kemmis (1988), apontam três condições mínimas necessárias para assegurar a efetivação de uma investigação-ação.

A primeira, que um projeto tenha planejado como tema uma prática social, considerada como uma forma de ação estratégica passível de melhoramento; a segunda, que este projeto percorra a espiral planejamento, ação, observação e reflexão, estando todas estas características implantadas e interrelacionadas sistematicamente; a terceira, que o projeto implique aos responsáveis das práticas em todos e cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto para incluir outros afetados pelas práticas, e mantendo um controle colaborativo do processo (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

A partir do exposto, pode-se dizer que a investigação-ação parte das seguintes características: as espirais autorreflexivas, o processo social, participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico e recursivo (reflexivo, dialético).

Desse modo, a investigação-ação torna-se um processo pelo qual os professores podem realizar o questionamento crítico, entendido como uma forma de indagação autor-reflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade, entendimento e o ajustamento de suas próprias práticas (ROSA, 2003).

Nos anos 90, o movimento que valoriza a investigação da prática como meio de formação de professores cresce com a ideia do professor reflexivo. Os trabalhos

desenvolvidos na perspectiva da prática reflexiva trazem o entendimento de que as situações com as quais os professores se defrontam exigem respostas construídas nas trocas possíveis com seus pares, por meio da reflexão na e sobre a ação, mediante interrogações e avaliações sobre suas práticas, para melhorá-las (ROSA, 2003).

Sobre isso, Molina (2007) explica que, nessa década, pesquisadores brasileiros tiveram acesso às novas tendências na abordagem da pesquisa-ação e cita: Marisa Vorraber Costa que introduz em seu artigo “A caminho de uma pesquisa-ação crítica” as ideias de Stenhouse, Elliott e Carr e Kemmis, propondo uma aproximação às ideias de P. Freire.

Antônio Nóvoa, com o livro *Os professores e a sua formação*, grande estimulador da corrente teórica do professor reflexivo no Brasil, difunde as ideias D. Schön e K. Zeichner. No entanto, a obra que mais disseminou as referências de pesquisa-ação no Brasil foi o livro *Cartografias do trabalho docente*, de 1998, dos autores e organizadores Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira.

A perspectiva do professor-pesquisador é uma linha progressista que deu um salto epistemológico em direção aos métodos qualitativos nas pesquisas em Educação. Seu principal expoente foi o inglês Laurence Stenhouse que, com a colaboração de John Elliott, defendeu o papel ativo do professor por meio da investigação da própria prática.

Ambos os autores influenciaram os projetos de formação de professores, conseguindo o despontar dessa vertente e que ela se atrelasse à investigação-ação por meio de projetos desenvolvidos juntos às escolas, traduzidos pelo exercício da prática reflexiva, a colaboração e a negociação entre pesquisadores universitários e professores práticos (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

Stenhouse assumiu como lema a pesquisa como base para o ensino. Para ele, o professor precisa adotar em sua própria aula uma atitude investigativa, ou seja, uma disposição para examinar com “sentido crítico e sistemático a própria atividade prática, assumindo-se como professor-investigador” (STENHOUSE, 1991 apud MOLINA, 2007, p. 28).

A partir dessa ideia, surge a proposta de transformar o professor em “investigador em aula”, pois as salas de aula constituem-se nos laboratórios ideais para comprovação das teorias e das práticas educativas.

Na perspectiva de Elliott (1998), o principal objetivo da pesquisa-ação é aprimorar a prática do professor de forma consciente e, a partir dela, gerar conhecimento cuja produção e utilização sejam subordinados a esse objetivo.

Desta forma, interessa a ele investir na melhoria de suas práticas, entendimentos e situações, a fim de buscar um avanço mais seguro sobre o futuro, consciente de que sua própria prática é uma construção social inserida institucionalmente no processo histórico.

Essa proposta tornou-se atrativa porque ela interpreta a docência como uma atividade indubitavelmente teórica e a investigação-ação como um processo reflexivo mediante o qual os professores assumem uma postura investigativa, sistemática e teoricamente fundamentada a respeito das suas próprias práticas diárias (MOLINA, 2007; ROSA, 2003).

A pesquisa, desse ponto de vista, integra, em um mesmo processo, a produção de teoria e prática docentes e tem como objetivo retornar a ela, melhorando-a. Trata-se de um desenvolvimento profissional daquele em que o professor é mero usuário de conhecimentos produzidos por outros (MOLINA, 2007).

Assim, a investigação-ação, como expressão metodológica concreta, capaz de realizar uma ciência educativa crítica, sai em defesa de que é preciso que os próprios docentes construam a teoria educativa por meio da reflexão crítica sobre seus conhecimentos práticos.

Quando os professores fazem uso da espiral reflexiva eles têm a oportunidade de planejar ações educativas mais conscientes, pois permite um replanejamento da intervenção, a incorporação de novos conhecimentos, possibilita a ressignificação de suas ações e respalda escolhas e a compreensão de como as decisões rotineiras, além disso, possibilita novas reflexões conduzindo a modificações nas suas próprias práticas e à melhoria de suas ações pedagógicas. A espiral reflexiva vincula a reconstrução do passado à construção de um futuro mediado pela ação dos referidos atores do processo histórico (ROSA, 2003, p. 176).

Baseada na espiral lewiniana, esse enfoque da investigação-ação faz o intercâmbio dialético entre o teórico e o prático, o indivíduo e a sociedade e entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva, resolvendo problemas vitais para a instituição de uma ciência educativa crítica.

Outro ponto importante é que se abrem oportunidades para uma discussão com outros atores (docentes, discentes, pais, administradores etc.), estimulando o estabelecimento de comunidades críticas de investigação.

Os valores de mudança cultural escolar ficam enriquecidos e podem ser mais bem explorados se a transformação, pela via da investigação-ação, constituir-se apoiada em uma reflexão colaborativa sobre a prática e implicar as experiências e percepções de outros participantes do processo escolar como, por exemplo, pais, alunos etc. Para Elliott (2000 apud MOLINA, 2003, p. 33) “a prática educativa unificada reforça aqueles que são centrais nos processos escolares: os professores”.

As ideias de Ken Zeichner (1998) impulsionaram a pesquisa-ação com enfoque colaborativo no Brasil. Sua proposta, conectada às ideias de Carr e Kemmis (1988), Stenhouse (1991) e Elliott (1998), já abordadas aqui, aponta para a importância da pesquisa-ação colaborativa, principalmente pelo seu caráter de transformar a prática curricular, por meio do processo de reflexão da própria prática em parceria com o pesquisador.

Zeichner (1998) defende a visão da reflexão como um processo dialógico, portanto, necessariamente coletivo; e do ensino como uma prática social marcada por incertezas, instabilidades e conflito de valores. Suas ideias seguem a perspectiva do professor reflexivo e, desta forma, assume três princípios básicos para caracterizar sua visão.

1. que na prática a atenção do professor esteja centrada tanto em seu próprio exercício profissional como nas condições sociais em que esse exercício acontece; 2. que a prática reflexiva consista em um impulso democrático e emancipador, e em centrar parte das deliberações do professor sobre os problemas que suscitam os casos de desigualdade e injustiça que se produzem nas aulas, para submetê-los a um exame minucioso; e 3. que a prática reflexiva consista em um compromisso a favor da reflexão como prática social viabilizada a partir da constituição de comunidades de aprendizagem

de professores em que estes possam se apoiar e se estimular mutuamente (ZEICHNER, 1998, p. 44).

Para Zeichner (1998), a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e práticas institucionais desenvolvendo o currículo, valorizando uma educação centrada no aprendiz e culturalmente relevante.

Ademais, para o autor “[...] a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso” (ZEICHNER, 1998, p. 223).

Analisando as diferentes abordagens apresentadas até o momento, notamos que, apesar de algumas divergências, os autores apresentam pontos comuns em seus estudos, ou seja, para todos eles a pesquisa-ação integra teoria à prática e conhecimento à ação, por meio da reflexão.

Sobre isso, vale lembrar que o conceito reflexão responde à concepções distintas quanto ao termo, que pode ser utilizado sob abordagens diferenciadas.

Sendo a pesquisa educacional ancorada na análise crítica, entendemos que ela visa a direcionar a transformação da prática educacional e estruturas institucionais e sociais, fundamentada na reflexão crítica enquanto atividade social, que exige planejamento e organização para análise, compreensão e tentativa de reconstrução de tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade.

Desta forma, a construção da investigação educativa, a partir das bases aqui apresentadas, implica na adoção de alguns procedimentos:

1º que a geração de teorias tenha como fundamento a complexidade da realidade prática; 2º que a teoria somente adquira o status de científica se sugerir formas melhores de entender as experiências educativas, e somente tem validade educativa se as sugestões foram postas à prova e confirmadas pela experiência prática; e 3º deve-se admitir que as origens dos problemas investigados emergem da experiência dos professores e que estes devem ter participação ativa na prática investigativa (MOLINA, p. 38).

Molina (2007) investigou as pesquisas realizadas, publicadas em forma de dissertações e teses, cujo método fosse a pesquisa-ação/investigação-ação, produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil no período entre 1966 e 2002.

O autor teve por objetivo dar visibilidade à produção brasileira que utiliza esse método de pesquisa e, focalizando, sobretudo, a pesquisa-ação colaborativa. Com base no seu critério de levantamento de dados, encontrou 236 produções científicas, realizadas em 36 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Tais produções tiveram sequência variada ao longo do tempo. No entanto, ficou evidente o aumento progressivo das produções que utilizam pesquisa-ação como método e o seu auge nos anos 1993 a 1996, visto que, em quatro anos, foram realizados 48 estudos em 19 universidades.

Comparando os primeiros anos por ele avaliados com os últimos, dos anos 1966 a 1987, que correspondem a 21 anos, foram produzidos apenas quatro estudos; já nos anos 1997 a 2002, o equivalente a seis anos, houve um total de 18 trabalhos envolvendo 34 universidades, o que indica um aumento relevante.

Além disso, Molina (2007, p. 57) fez outro comparativo envolvendo o último período que corresponde a 1997 a 2002, e argumentou

comparando-se os três primeiros períodos com esse último, o último concentra 71% do total de estudos. Essa expressiva proporção reforça os indicativos que houve realmente, nos anos pós-LDB 9394/96, um maior interesse em estudos que favorecessem a aproximação entre pesquisadores, escola e professores.

De acordo com Molina (2007), o que reforçou tal afirmativa foi o aumento expressivo de interesse por pesquisa-ação no Brasil. O mesmo autor, considerando os 37 anos de pesquisa e pós-graduação em educação no Brasil, verificou que algumas universidades tiveram uma produção mais constante, como o caso da UFRGS que teve sua primeira pesquisa-ação defendida em 1986, seguida pela UFES em 1988, UFSC em 1990, PUC/RS em 1992, UNICAMP em 1993, UFSM em 1996 e a USP em 1994. Essas sete universidades totalizam a maior produção de pesquisa-ação no Brasil, foram 117 trabalhos, que representam 49,5% do total das pesquisas defendidas no Brasil.

Molina (2007) ainda realizou a divisão do material em diferentes tipos de pesquisa-ação: pesquisas colaborativas, pesquisas sobre a própria prática, pesquisas extraescolares e outras pesquisas. E chegou ao resultado de que a maioria das dissertações e teses se concentrava na área de pesquisas colaborativas, sendo representadas por 121 títulos, correspondendo a 51,7% do corpus investigado.

O segundo grande bloco de estudos se concentrou em pesquisa sobre a própria prática, totalizando 62 estudos (25,8%). Agrupando-se as pesquisas colaborativas e as pesquisas sobre a própria prática, verificamos uma centralização do número de estudos na área do trabalho docente: 183 estudos (77,5%), o que reafirma a importância dos processos de pesquisa-ação como estratégia de melhoria da ação docente.

A seguir, aprofundaremos nossa discussão sobre a pesquisa colaborativa, método de pesquisa que surge do domínio da pesquisa-ação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios (IBIAPINA, 2008). Ou seja, é uma maneira de fazer pesquisa-ação sob uma nova dimensão, uma vez que a emancipação e o conhecimento representam o motivo da ação tanto para o pesquisador como para os professores.

2.4 A PESQUISA COLABORATIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

A pesquisa-ação emancipatória coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes (IBIAPINA, 2008, p.11).

A pesquisa colaborativa tem por objetivo tornar professores e pesquisadores mais conscientes do papel que assumem e sobre o contexto em que estão inseridos, assumindo, assim, um papel ativo e transformador.

Pautando-se nesse objetivo esse método de pesquisa assume a prática do professor como objeto de estudo e a reflexão como instrumento de emancipação. Como aponta Mizukami et al. (1996), a pesquisa colaborativa tem como importante

característica a potencialização do desenvolvimento profissional por meio de oportunidades de reflexão sobre prática, crítica partilhada e mudanças apoiadas.

Serge Desgagné (1997), esclarece que a pesquisa colaborativa assume parentesco com a pesquisa-ação, na medida em que mobiliza os professores no projeto de questionamento rigoroso sobre a sua prática, por meio da abordagem sistemática de exploração, ação e reflexão.

Entretanto, o teórico aponta que ela se diferencia em seus interesses ideológicos, visto que esta aposta no desenvolvimento do conhecimento compartilhado entre pesquisadores acadêmicos e professores práticos, sem que esses se tornem pesquisadores científicos.

Segundo o mesmo autor a

[...] ideia de uma colaboração entre pesquisadores e profissionais, para construir conhecimentos relacionados à prática de ensino, surgiu a partir da distância observada entre o mundo da prática profissional e de pesquisa que tem como objetivo esclarecimento (DESGAGNÉ, 1997, p. 1, tradução nossa).

Deste modo, a conceituação de Desgagné (1997) envolve a parceria no seu sentido amplo, ou seja, a parceria negociada tanto institucional (entre escola e universidade) como relacional (entre pesquisadores e professores) para um projeto conjunto.

Além disso, para ele, a colaboração em pesquisas com professores só é possível em projetos que possuem como objetivo a compreensão desses sujeitos e a construção de análises referentes ao cotidiano das escolas e/ou ensino dos alunos, considerando, o ponto de vista dos mesmos (professores), os diferentes aspectos referentes à sua prática profissional e à sua formação (DESGAGNÉ, 1997).

Essa perspectiva de pesquisa é vista, concomitantemente, como investigativa e formativa, por possibilitar espaços de construção, análise e reflexão sobre o papel do professor, as funções por eles desempenhadas e as políticas públicas que envolvem as escolas. Em outras palavras, ela se constitui por duas vias que se intercambiam: a integração do pesquisador na construção de projetos junto

com o professor no interior da escola e a integração dos professores em investigações para a mudança da própria prática.

Sob o mesmo ponto de vista, Ibiapina (2008, p. 31) define a pesquisa colaborativa como “[...] atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o intuito de transformar determinada realidade educativa”.

Com efeito, a autora acrescenta que é um empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido, uma vez que a ação formativa envolve um ambiente de discussão, reflexão, autonomia, respeito mútuo e valorização do pensamento do outro.

Nessa perspectiva, procura-se progredir por meio da reflexão e prática conjunta entre pesquisadores e professores, com a finalidade de ressignificar e transformar suas práticas. Conforme explica Ibiapina (2008, p. 25)

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é a atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação.

Desta forma, a pesquisa-ação colaborativa se diferencia das outras porque valoriza as atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisadores e professores, “calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cossuários e coautores de processos investigativos delineado a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (IBIAPINA, 2008, p. 26).

Nesse processo, pretende-se que o professor, com auxílio do pesquisador realize um processo de investigação por meio da reflexão, a fim de que identifique as possíveis lacunas e deficiências existentes em sua prática pedagógica e procure investir na melhoria da mesma, arriscando-se na experimentação de novas estratégias didático-pedagógicas.

Além disso, pretende-se que o professor, ao investir nesse processo, com apoio do pesquisador, modifique seu contexto escolar, de forma consequente, de modo que, com a saída do pesquisador, se mantenha a autonomia reflexiva.

Nas palavras de Mendes et al. (2014, p. 105)

A pesquisa colaborativa pressupõe um processo de construção conjunta de conhecimento que irá, por um lado, criar condições para transformação e evolução das práticas do profissional (em última instância, a aprendizagem dos alunos), adquirindo dessa forma uma função de formação, e, por outro lado, permitirá ao pesquisador, através do processo de investigação, a objetivação cognitiva sobre o objeto de pesquisa privilegiado pelos profissionais.

Isso não significa que os professores participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência que o pesquisador, mas representa a oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação sem necessariamente tornarem-se pesquisadores, ou seja, “sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica” (IBIAPINA, 2008, p. 32).

Nesse método de pesquisa, o pesquisador tem duplo papel, ele é quem vai propor e, até mesmo, viabilizar aos professores espaço para atividade reflexiva, a fim de, por um lado, satisfazer as necessidades e desejos de desenvolvimento profissional e, por outro, atender às necessidades de conhecimento no âmbito da pesquisa a qual ele colabora (IBIAPINA, 2008; MENDES et al., 2014).

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao recurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Sob essa perspectiva, o pesquisador tem o papel de mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Além disso, ele irá cumprir a função que é própria da pesquisa, “produzir novos saberes relativos

às práticas, visando à produção de modelos de inteligibilidade das práticas observadas” (MENDES et al., 2014, p. 106).

Por sua vez, os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam opiniões de seus companheiros e aceitam responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2008).

Por este motivo, a colaboração é mútua, pois, tanto as compreensões dos partícipes, como suas opiniões podem influenciar o processo de pesquisa. Como melhor explica Ibiapina (2008, p. 33)

[...] colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes tem voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Esses momentos são gerados por meio da mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e novas possibilidades de ação.

Sob a perspectiva da pesquisa colaborativa, colaborar significa tomar decisões democráticas, realizar ações comuns e estabelecer comunicação entre investigação e agentes sociais que levam à construção de um acordo quanto as suas percepções e princípios (IBIAPINA, 2008).

Por este motivo, a pesquisa colaborativa é ideal para profissionais que buscam mudar sua própria situação, que tenham interesse em comum e que se proponham a trabalhar juntos para investigar temas que responda aos interesses mútuos e da escola, proporcionando um melhor ensino a todos alunos (MENDES et al., 2014).

A pesquisa colaborativa parte do princípio de que a escola é um espaço que transcende a transmissão de saberes, ela é também um espaço de transformação. Por isso, o potencial de investigação colaborativa tende a compreender o microssocial sem perder de vista o macrossocial, dando assim mais poder aos indivíduos que dela participam, para que eles possam compreender, analisar e mudar a realidade em que estão inseridos, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no cotidiano escolar e na sociedade. Para Ibiapina, esse é o grande desafio da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Portanto, a pesquisa colaborativa, por meio da investigação e coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores, procura desvelar as relações opressoras de poder existentes no contexto escolar, não perdendo de vista o contexto sociopolítico.

Para isso, professores e pesquisadores investem na organização de ações de maneira coerente, sistemática, rigorosa, com o objetivo concretizar o processo de reflexão e a análise crítica da prática, de forma com que esta se converta em práxis, na qual a teoria e a prática se ampliam, se complementam e se transformam.

Tratando desse método de pesquisa, o volume 11 da revista Pro-Posições (2000) foi organizado a partir do material do Seminário Universidade e Escola: pesquisa colaborativa para melhoria do ensino público, realizado em agosto de 1999. Este evento envolveu a participação de oito grupos de pesquisa colaborativa financiados pela Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Mizukami (2000), a partir da exposição desses grupos de pesquisa, produziu um artigo a fim de apresentar a produção de conhecimento e os resultados referentes ao desenvolvimento profissional de professores. Além disso, tal evento abordou as principais contribuições do evento.

Os grupos de pesquisa apresentaram dificuldades em comum, que têm se mostrado como inerentes ao método de pesquisa colaborativa:

[...] as dificuldades inerentes à estrutura e ao funcionamento das instituições escolares, assim como as repercussões de políticas públicas no interior das escolas e sobre o professorado foram, reiteradamente, consideradas: a rotatividade dos professores, dificuldade de relacionamento com delegacias de ensino/diretorias regionais quanto a apoio aos projetos, processos de atribuição de aulas que causam dificuldades para continuidade da pesquisa e das intervenções, níveis de formação do professorado (médio e superior), precariedade de condições de trabalho, relações universidade-escola parceira, entre outros (MIZUKAMI, 2000, p. 6).

Ainda nesse Seminário, foi salientada a importância da relação universidade-escola, indagada a continuidade de tais projetos e o papel exercido pelas Diretorias Regionais de Ensino, sendo apontada a necessidade de estabelecimento de relações de apoio entre as mesmas aos projetos (MIZUKAMI, 2000).

Além disso, alguns pontos importantes para o desenvolvimento e a credibilidade da pesquisa colaborativa foram destacados, entre eles: a responsabilidade dos envolvidos na pesquisa; a criação de mais eventos para produção de conhecimentos e a criação de uma comunidade crítica envolvendo os grupos de pesquisa; a importância da divulgação dos processos e resultados dos projetos; o compromisso dos órgãos governamentais; oportunidades para a produção de novos conhecimentos, assim como de materiais pedagógicos; a construção de parceria entre diferentes profissionais; a necessidade de investigação-ação nas universidades; a importância do rigor dos registros referentes à coleta de dados, assim como da fundamentação teórica que subsidia/fundamenta as tomadas de decisão em processo, as estratégias de coleta e a análise dos dados; entre outros (MIZUKAMI, 2000).

Com base nos dados apresentados no Seminário, foi possível constatar que os projetos que têm utilizado a pesquisa colaborativa têm conseguido alterar representações e algumas práticas.

Alguns dos resultados apresentados, mostraram que as atividades individuais cederam espaço para atividades grupais, que implicam troca entre profissionais, maior incidência de análises mais articuladas sobre situações educacionais em geral e sobre situações específicas de ensino e de aprendizagem.

Gradativamente, os professores passaram a falar mais abertamente sobre o ensino que desenvolviam e não apresentavam medo de errar e tentar novamente; observou-se um movimento que foi de uma visão micro para uma visão macro; fortalecimento dos sujeitos na elaboração de propostas e projetos comuns; passaram a compreender que as crenças e valores pessoais têm força no ensino que desenvolvem e nas práticas que constroem; passaram buscar mais informações e leituras; entre outros resultados (MIZUKAMI, 2000).

Sobre os caminhos metodológicos utilizados, foi observado que eles adotavam procedimentos bastante diversificados, tendo como característica marcante o fato de implicarem intervenção e de constituírem investigação dessas intervenções. As pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um

modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola campo de pesquisa.

A análise dos processos constitui produção de conhecimento sobre os problemas investigados, por isso, foram acentuadas mais as ações de intervenção. Poucos foram os indicadores oferecidos referentes à organização parcial dos dados de pesquisa, que pudessem configurar uma produção de conhecimento mais sistematizada sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional de professores no local de trabalho (MIZUKAMI, 2000).

Como síntese geral, considerou-se tratar de um tipo de pesquisa que não tem delineamento configurado de forma detalhada e controlada a priori, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob investigação e como prováveis direções a serem seguidas os dados parciais obtidos, que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos (MIZUKAMI, 2000).

Por fim, permaneceu a necessidade de discussão sobre procedimentos e estratégias de pesquisa empreendidos, formas e procedimentos de tomadas de dados próprias a esse tipo de investigação, de modo a melhorar configurar a produção de conhecimento na área.

Além disso, duas recomendações foram postas como sendo principais: 1. Que cada grupo configurasse de forma mais precisa possível o registro de dados e produções, de forma a evidenciar dados sobre a realidade escolar, sobre a formação de professores, sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; 2. Que esforços fossem, igualmente, dirigidos à construção e/ou sistematização de um método propício para captar e analisar dados que atendam aos problemas investigados pelos grupos (MIZUKAMI, 2000).

Sobre o impacto para as políticas públicas de formação de professores, pareceu central que as equipes tivessem clareza a respeito da priorização desse aspecto na continuidade de seus trabalhos, o que poderia propiciar a produção de conhecimento a respeito das necessidades de formação e das possibilidades para a sua realização.

No que tange ao potencial dos projetos para políticas públicas de formação, foi considerado que tais projetos propiciam indicadores sobre o processo de

formação e cursos de formação inicial de professores, uma vez que evidenciam o distanciamento entre as agências formadoras e os sistemas de ensino, indicando, portanto, a necessidade de aproximação; a necessidade de continuidade de políticas de formação continuada; indicadores para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino; indicadores para a organização e funcionamento da escola; e entre outros (MIZUKAMI, 2000).

Molina (2013) também analisou produções que utilizaram a pesquisa colaborativa. Seu estudo mostra que o perfil dessas produções, que utilizam esse método de pesquisa no contexto da educação, do ano de 1966 a 2002.

Entre os resultados encontrados, verificou que grande parte das pesquisas realizadas com esse delineamento teve a iniciativa do pesquisador, que, primeiramente, pediu a autorização para a direção da escola para realização da mesma e depois conversou com os professores.

A escolha dos participantes, também na maioria dos estudos, foi intencional, o pesquisador atua com professores que demonstraram interesse em participar, totalizando 25 produções. O número de participantes nas pesquisas variou de um a 38 participantes. A maioria, pesquisas (22), aconteceu em uma só escola, um só nível, a maioria com professores.

O tempo de duração das pesquisas variou; 15 pesquisas ocorreram em um período de quatro a 12 meses, sete pesquisas entre 14 a 24 meses, nove pesquisas entre 30 e 60 meses e uma pesquisa não definiu seu tempo de duração. As 15 pesquisas que tiveram menor período de duração (até 12 meses) foram dissertações de mestrado. As 16 pesquisas com maior duração (14 a 60 meses) foram teses de doutorado (MOLINA, 2013).

Os resultados de Molina (2007) mostraram que os pesquisadores os quais investiram no método da pesquisa-ação colaborativa, tiveram apenas princípios de ação e necessitaram inventar estratégias de atuação.

Nesse sentido, Molina (2007) considera que os pressupostos teóricos da pesquisa-ação colaborativa indicam princípios de ações importantes, porém, não definem ou determinam os procedimentos utilizados nas pesquisas.

Ao estudar os autores que abordam a temática da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2008; MENDES et al., 2014; MIZUKAMI, 2000; PIMENTA, 2005) encontramos apenas em Ibiapina (2008) a sistematização de alguns procedimentos que são considerados essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa que se denomina colaborativa e, por conseguinte, utilizá-la-emos a fim de delinear o perfil deste trabalho, o presente estudo.

2.4.1 O Método da Pesquisa Colaborativa

Como mencionado anteriormente, embora muitos autores discorram sobre a Pesquisa Colaborativa (AGUIAR; FERREIRA, 2007; DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2008; MENDES et al., 2014; MIZUKAMI, 2000; PIMENTA, 2005), percebemos nos trabalhos de Ibiapina (2008) a abordagem da temática de modo mais sistematizada, descrevendo os procedimentos da pesquisa colaborativa minuciosamente.

Por esse motivo a autora será referência neste tópico, a fim de descrever de forma sucinta os procedimentos desenvolvidos no método da pesquisa colaborativa.

Mendes et al. (2014, p. 106) consideram que “para que uma pesquisa colaborativa se caracterize como tal, a investigação deve compreender todas as etapas de uma pesquisa formal”, com a definição de um objeto de pesquisa, de um método de coleta e análise de dados e uma apresentação dos resultados.

Ibiapina (2008), compreende a pesquisa colaborativa de forma semelhante, porém, aponta alguns procedimentos que considera essenciais para essa modalidade de pesquisa:

Sistematização de procedimentos essenciais para concretização de processos efetivos de investigação que partam dessa abordagem, entre outros aspectos, ela destaca a sensibilização dos colaboradores, a negociação de espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, as sessões de estudo intercaladas pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análise das práticas docentes (IBIAPINA, 2008, p. 38).

Destarte, o desenvolvimento da pesquisa colaborativa em educação inicia-se a partir de a sensibilização dos colaboradores, que consiste em um estudo

sistemático junto aos participantes acerca dos os princípios da pesquisa colaborativa.

Portanto, inicialmente, deve-se considerar o que cada participante entende como atitude de colaborar, em seguida, deve-se apresentar uma síntese do que será considerado como processo colaborativo no desenvolvimento da pesquisa e negociar quais serão as atribuições do pesquisador (mediador) e dos participantes/colaboradores (professores ou profissionais da educação).

Essa discussão, conforme Ibiapina (2008, p. 38), faz “emergir, claramente, a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como serve de lembrete e referência durante o percurso do trabalho colaborativo”. De acordo com a autora, a divisão de papéis não impedirá o conflito, entretanto, este fará parte do contexto democrático e se transformará em uma ferramenta produtiva que movimenta e dá vida à colaboração.

Faz-se necessário ainda negociar com os participantes os objetivos dos encontros, os procedimentos de trabalho, os tipos de interações, o envolvimento entre os colaboradores, os instrumentos de investigação e análise, as formas de publicação e os materiais produzidos, a coparticipação na divulgação dos resultados, a realização de leituras, sessões extras para reflexão ou estudo, período de duração da pesquisa e dos encontros, dentre outras questões que podem ser específicas de cada pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Após percebida uma a sensibilização dos colaboradores realiza-se o diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios. Esses procedimentos são necessários para que os participantes exponham as sugestões e os temas de seu interesse, o que será de tamanha importância para orientar o processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Essa etapa é importante, pois a partir dela, as necessidades e vontades formativas dos participantes são levantadas; muitos manifestam seus anseios de formação por meio das dificuldades que não são resolvidas na prática docente. Na pesquisa, esse procedimento serve para fornecer informações e para o planejamento das futuras intervenções.

Realizado o diagnóstico das necessidades formativas é possível desenvolver a planificação. Ela consiste na definição de um plano de ação para atender às necessidades e expectativas dos professores no que se refere ao desenvolvimento profissional.

Para tal, é necessário que se faça o diagnóstico dos conhecimentos e experiências prévias dos professores, para que essas informações sirvam de base para os docentes no seu processo formativo e para os pesquisadores planejarem as ações formativas (IBIAPINA, 2008).

Sobre isso, Aguiar e Ferreira (2007, p. 77) comentam que

Desvelar as necessidades formativas do professor e considerá-las ponto de partida do desencadear dos processos de formação é, portanto, fundamental para implicá-las, voluntária e conscientemente, nesses processos. Sem essa adesão, os processos continuarão a ser para ele externos e estranhos, aos quais se submetem, mas jamais se converterão em expressão do seu próprio ser. O professor poderá cumprir a obrigação, porém o fará contra sua necessidade.

Sobre isso, Ibiapina (2008) esclarece que a expressão dos conhecimentos prévios ajuda os professores a perceber que o conhecimento se liga às aquisições e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e mais articulados com os significados construídos socialmente.

Na mesma perspectiva, Aguiar e Ferreira (2007) diz que esse é o progresso do conhecimento, que consiste em sua modificação precedente, isto é, eles decorrem da capacidade de mobilizá-los e aplicá-los adequadamente na solução determinado problema.

Isto é, as informações advindas do levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes são necessárias para “[...] desvelar os conceitos que as constituem e a teoria da qual deriva a crença na eficácia de tal prática” (IBIAPINA, 2008, p. 44) realizada pelos mesmos.

Esse movimento de reflexão sobre o conhecimento prévio também possibilita que o professor identifique qual o quadro teórico de referência que explica e, ao mesmo tempo, orienta a sua prática docente.

Para que a pesquisa colaborativa se efetive, pesquisadores e professores precisam se reunir e refletir sobre seus conhecimentos, por meio de ciclos reflexivos,

que os auxiliam na análise, no dialogismo e na colaboração entre os diferentes conhecimentos e experiência dos participantes.

Segundo Ibiapina (2008, p. 44) “Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores”.

Para Aguiar e Ferreira (2007, p. 79), “a consecução desse propósito, os Ciclos de Estudo voltam-se para análise reflexiva dos conhecimentos internalizados pelos professores, sejam eles espontâneos ou científicos”.

O trabalho colaborativo e reflexivo é organizado por meio de ações formativas que auxiliem os pesquisadores e professores no processo de coprodução de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que os participantes distanciem do que é factual, para poder analisar e transformar sua prática. Espaços como os criados pelos Ciclos de Estudos e Reflexivos se

[...] constituem em um procedimento complexo de construção, (re) construção de conhecimento e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 76).

Aguiar e Ferreira (2007) ainda acrescentam que

A implementação dos Ciclos de Estudos Reflexivos implica algumas etapas: sondagem das necessidades formativas e dos conceitos cujos significados pretende-se aprofundar, apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais e reelaboração dos conceitos de sua significação prática (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 77).

Para que esse processo seja possível, Ibiapina (2008) sugere alguns instrumentos de coleta de dados, que ela denomina de “dispositivos mediadores”, isso porque eles auxiliam no exercício reflexivo crítico dos participantes (pesquisador e profissionais envolvidos na pesquisa), são eles: narrativas (auto) biográficas, observação colaborativa, entrevista coletiva, videoformação, narrativas, sessões reflexivas, entre outros.

A autora sugere como procedimentos de construção de informações instrumentos que tornem observável e verbalizável a prática pedagógica de professores, pois, serão utilizados para favorecer a colaboração, o dialogismo e a reflexão crítica, constituindo-se em ferramentas de análise das práticas docentes (IBIAPINA, 2008).

Além disso, Ibiapina (2008) propõe que nesse processo de reflexão e coprodução de conhecimentos sejam criadas condições “para que o grupo colaborativo estude e reflita de forma interpessoal e intrapessoal, [...] unidades indivisíveis no processo de desenvolvimento profissional e na formação da consciência reflexiva, uma vez que um auxilia o outro” (IBIAPINA, 2008, p. 46).

Assim, os processos reflexivos inter e intrapessoal são sequenciados intencionalmente com o propósito de intermediar a apreensão de sentidos e significados apontados como necessários pelos próprios professores e são gerados com o apoio de textos didáticos apresentados para os professores com o objetivo de motivar a reconstrução dos conhecimentos prévios enunciados nas necessidades formativas (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Entendemos que a análise interpessoal e intrapessoal ocorre quando o professor tem a possibilidade de refletir a partir de sua própria prática – por meio de relatos, de observação, gravações, vídeos e etc. – e em contato com seus pares, com outras práticas, saberes, realidades e questionamentos. Essa reflexão motiva os professores a se aprofundar em uma relação dialética com a própria ação.

As sessões sistemáticas de estudo são imprescindíveis nesse processo, uma vez que estimulam os professores a refletir sobre suas ações práticas com base nos fundamentos teóricos. Ibiapina (2008) lembra que não se pode perder de vista os conceitos teóricos já considerados na prática dos professores, isto é, o ponto de partida deve ser os conhecimentos prévios.

Aguiar e Ferreira (2007, p. 81) compreendem que

[...] os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por estes ressignificados continuamente, podemos afirmar que a teoria tem o importante papel de subsidiar a análise sobre os diferentes aspectos do ato educativo, favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente. Todo conhecimento

humano é, na sua origem e desenvolvimento, inseparável da ação [...].

Sobretudo, a autora propõe que “[...] a reflexão se volte também para o agir dos professores, o seu devir. Por essa razão, recomendo que os ciclos de estudo e reflexão intercalem as análises interpessoais com as intrapessoais” (IBIAPINA, 2008, p. 48). Nessa perspectiva,

[...] refletir criticamente implica em que o professor deixe claro, para ele mesmo e para os outros colaboradores da pesquisa, o que faz, como faz e porque faz, isto é, no processo colaborativo o professor deve ser estimulado a demonstrar consciência da relação sócio-histórica construída com os estudantes e com a instituição escolar, bem como das relações sócio-históricas entre pensamentos e a ação (IBIAPINA, 2008, p. 49).

Essa reflexão auxilia tanto os professores a compreenderem sua própria prática e a reformularem seus pensamentos e práticas, como favorece o processo de coprodução de conhecimentos. Portanto, a pesquisa colaborativa é um espaço em que os participantes compartilham experiências, adquirem novas atitudes em sua prática docente e constroem novos conhecimentos.

Conscientes de que a pesquisa colaborativa, por meio da sistematização e efetivação de seus procedimentos, tem como potencial a emancipação de profissionais da área da educação, acreditamos, que ela possa ser um instrumento de formação aos profissionais dessa área e de produção de conhecimentos referente ao processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa com o objetivo de formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 2000 a 2015.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar nos bancos de dados as pesquisas realizadas entre os anos 2000 a 2015 que utilizaram a pesquisa colaborativa com o objetivo de formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Caracterizar as produções encontradas em relação ao ano, região, programas de Pós-Graduação, e nível de pós-graduação;
- Identificar os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas identificadas como pesquisa colaborativa;
- Analisar os resultados das pesquisas identificadas como colaborativa no contexto escolar inclusivo e na formação dos profissionais da educação que atuam neste contexto.

4 MÉTODO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O formato assumido nesta pesquisa configura-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que seu objeto de estudo se constitui de toda bibliografia já tornada pública, cujo método de pesquisa utilizado tenha sido a Pesquisa a Colaborativa com o objetivo de formação aos profissionais da área da educação para a inclusão escolar de alunos com NEE.

Sobre este método, Marconi e Lakatos (2010, p.166) afirmam que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto”.

Manzo (1971, p.32), por sua vez, refere-se à pesquisa bibliográfica como aquela que “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”. Para o autor, esse método de pesquisa permite ao cientista o reforço na análise de suas pesquisas e na manipulação de suas informações.

Desta forma, utilizamos este método conscientes da grande valia da pesquisa bibliográfica, uma vez que ela não é mera repetição do que já foi escrito e publicado sobre determinado assunto, mas é o exame do tema sob novo enfoque ou abordagem, podendo chegar a novas conclusões ou conclusões inovadoras.

4.2 DELINEAMENTO DO CAMPO DA PESQUISA

As produções científicas utilizadas como dados para esse estudo foram provenientes do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tais produções se constituíram de 22 teses e dissertações, que utilizaram como método

a Pesquisa Colaborativa tendo como objetivo de estudo a formação de profissionais da educação para inclusão de alunos com NEE.

4.3 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, elegemos os termos que foram utilizados como descritores no levantamento de dados do presente estudo. Os termos eleitos foram: Pesquisa Colaborativa; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Inclusão; Educação Especial; Trabalho Colaborativo; Ensino Colaborativo e Coensino. Os termos foram escolhidos com base nos objetivos do estudo.

Para seleção das fontes de dados para nossa pesquisa contamos com a colaboração da equipe de referência da biblioteca central da universidade que sedia essa pesquisa, que, utilizando como critério o nosso objetivo e o alcance de cada um dos bancos de dados, orientou-nos a utilizar as seguintes fontes: banco de Teses da CAPES e o BDTD do IBICT.

O Banco de Teses da CAPES compila os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira, sejam eles de mestrado ou doutorado e oferece o acesso as informações consolidadas que refletem as atividades do sistema nacional de pós-graduação, no qual encontramos o resumo dos trabalhos e sua referência.

O IBICT é um órgão nacional de informação, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI). Um de seus serviços, utilizado no desenvolvimento dessa pesquisa, é a disseminação de produções científicas que funciona através da BDTD que, por sua vez, integra em um único portal os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e permite ao usuário o acesso ao repositório de origem do documento na íntegra. Atualmente, ele comporta 101 instituições e 371.421 documentos.

A partir dos dois locais de busca, empregamos os termos escolhidos como descritores, citados anteriormente, no campo de busca avançada para selecionarmos produções científicas que atendessem aos seguintes critérios:

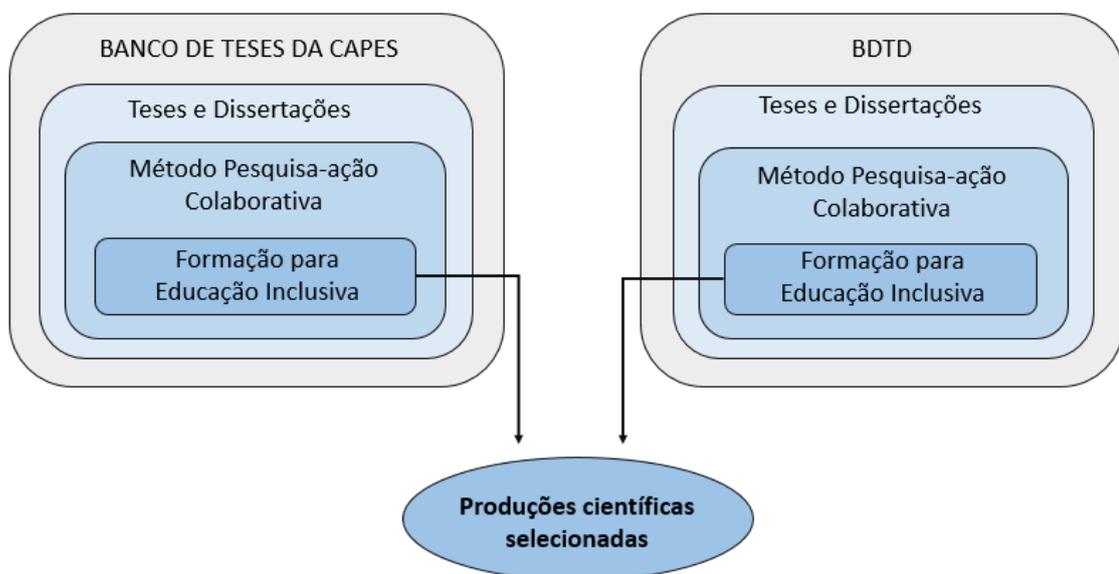
- Publicadas a partir do 2000 até o primeiro semestre de 2015;

- Que contemplassem no seu título pelo menos dois dos termos que foram selecionados para busca (Pesquisa Colaborativa; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Inclusão; Educação Especial; Trabalho Colaborativo; Ensino Colaborativo e/ou Coensino);
- O método estivesse identificando-as como pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa colaborativa;
- Cujo foco da pesquisa-ação colaborativa, ou pesquisa colaborativa, fosse a formação de professores ou profissionais da educação para a inclusão escolar de alunos com NEE.

O critério de escolha pelo período de busca deu-se considerando os marcos da educação inclusiva, sobretudo no documento expoente da mesma as Diretrizes estabelecidas em 2001, já abordado neste estudo.

A fim de exemplificar o que foi dito, a figura 1, a seguir, ilustra o procedimento do levantamento de dados dessa pesquisa.

Figura 1 - Procedimento do levantamento de dados



Fonte: a própria autora.

Após o levantamento dos títulos selecionados, foram lidos os resumos a fim de confirmar o método de pesquisa e o foco de formação, professores ou

profissionais da educação para inclusão dos alunos com NEE no ensino regular. Importa informar, que o banco de Teses da CAPES, apenas nos indicou o título e resumo da produção e, conseqüentemente, as mesmas foram procuradas no repositório da universidade referida.

A partir desse procedimento, foram excluídas as produções científicas que se repetiam nos dois bancos de dados consultados e aquelas que não atendiam aos critérios. Ao final, chegamos a um montante de 22 produções entre teses e dissertações, as quais foram analisadas de acordo com os objetivos pretendidos nesse trabalho.

A coleta das teses e dissertações nos bancos de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e agosto de 2015.

4.4 TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados desta pesquisa ocorreu em duas fases. Na primeira fase, com base nos dados de identificação e dos resumos das teses e dissertações selecionadas, procuramos traçar suas características em relação aos seguintes aspectos: como se estabelecia a distribuição das teses e dissertações selecionadas nos anos pesquisados; quais regiões do país desenvolveram estudos utilizando o método de pesquisa colaborativa tendo como foco a formação de profissionais da educação para inclusão dos alunos com NEE; quais universidades e programas de pós-graduação desenvolveram pesquisas com esse método e foco; em quais níveis esses estudos foram realizados, se em nível de mestrado ou doutorado.

A segunda fase de análise ocorreu por meio da leitura na íntegra das 22 produções selecionadas. Com base nos seus objetivos, procedimentos e resultados alcançados, procuramos apreender seu movimento de forma a captar os mecanismos que orientaram o processo de construção da pesquisa-ação colaborativa e as mudanças, conceituais e práticas, ocorridas por meio da mediação do pesquisador.

Utilizamos as seguintes questões como balizadoras para construção das categorias de análise: quais os objetivos e focos de estudo anunciados por essas

produções? Como ocorreu o processo de levantamento de dados? Quais estratégias de intervenção foram utilizadas junto aos professores/profissionais participantes? Quais os procedimentos e instrumentos utilizados para avaliação do processo de intervenção desenvolvido nas pesquisas selecionadas? E, por último, quais foram os resultados alcançados na pesquisa?

Estes questionamentos orientaram a análise de dados, os quais foram organizados em categorias seguindo a sistemática da Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p. 48), que é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, os dados colhidos foram organizados de acordo com as três etapas assinaladas por Bardin (1977, p.95):

- 1) Pré-análise;
- 2) Exploração do material;
- 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Desta forma, considerando o método de Bardin (1977) os objetivos traçados nesse estudo, iniciamos a análise dos dados realizando a leitura de todas as produções selecionadas, a fim de identificar as características dos aspectos recorrentes que se apresentavam em seus objetivos, método, procedimento, resultados e conclusão.

Esse procedimento consistiu na etapa de pré-análise, que tem como objetivo organizar e sistematizar os materiais disponíveis para o estudo, em nosso caso, teses e dissertações. Segundo Bardin (1977, p. 95) essa fase consiste em “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas”.

Desta forma, cabe ao pesquisador escolher os documentos, formular hipóteses e elaborar indicadores que possibilitarão discutir seus resultados e fundamentar a interpretação final. Nessa fase, realiza-se a chamada “leitura

flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões.

O pesquisador recorta trechos que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não os descontextualizar. Após esses processos, começam a aparecer os temas de análise, o chamado corpus da pesquisa (BARDIN, 1977).

Essa etapa, ou seja, a leitura das produções selecionadas possibilitou que construíssemos um protocolo de registro (Apêndice 1), no qual os dados das pesquisas foram tomados como base para dispô-los nas categorias.

A partir dos protocolos de registro, fizemos a exploração do material, que consistiu em tratar o material ou codificá-lo, ou seja, transformar os dados brutos do texto ou material coletado, por meio de recorte, agregação ou enumeração, em uma representação do conteúdo ou da sua expressão, “[...] susceptível a esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (BARDIN, 1977, p. 103), ou seja, contempla a contagem de ideias repetidas, a enumeração de situações que aparecem mais de uma vez ou mesmo aquelas que são completamente ausentes, apresentando categorias que são comuns e as díspares.

Desta forma, considerando os conteúdos dispostos nos protocolos de registro, extraímos os fragmentos de relato que consideramos que respondiam aos nossos questionamentos, tais fragmentos correspondem às unidades de registro, e estas unidades, por sua vez, foram organizadas em categorias de análise. Em outras palavras, as categorias de análise foram constituídas por fragmentos extraídos dos protocolos de registros das teses e dissertações, com base no referencial teórico adotado como fundamentação dessa pesquisa e pelas questões que pretendíamos responder.

Como resultado, chegamos a um grupo de quatro categorias de análise e cinco subcategorias, como estão expostas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Procedimentos e categorias de análise dos dados das pesquisas selecionadas

Fase de análise	Dados utilizados	Questões norteadoras	Categorias de análise
1	Levantamento dos dados de identificação; Leitura dos resumos das produções selecionadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantidade de produções científicas realizadas com o enfoque da pesquisa colaborativa para a formação de professores para inclusão de alunos com NEE? - Ano de publicação? - Universidades / PPG em que foram realizadas? - Em quais regiões do país essas pesquisas têm sido produzidas? - Qual o nível acadêmico de desenvolvimento dessas pesquisas? 	Caracterização geral das pesquisas selecionadas
2	Leitura das produções selecionadas na íntegra	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as necessidades de contexto apresentadas? - Qual o foco / objetivo traçado por essas produções selecionadas? - Quais os participantes envolvidos? - Em quais locais foram desenvolvidas as pesquisas? - Quais estratégias foram adotadas para promover a formação dos professores? - Quais materiais foram utilizados nas diferentes etapas da pesquisa desenvolvida? - Repercussão do processo de formação: - Quais os indicadores de mudança apresentados? - Quais as dificuldades evidenciadas com o tempo? 	<p>Análise dos objetivos, procedimentos desenvolvidos e resultados descritos nas pesquisas selecionadas</p> <p>Análise dos objetivos descritos</p> <p>Análise dos procedimentos desenvolvidos pelas pesquisas selecionadas</p> <p>Principais Resultados das pesquisas selecionadas</p>

Fonte: a própria autora.

Após a exploração do material e a organização dos dados em categorias de análise, realizamos a última etapa do tratamento dos dados denominada como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que refere-se à análise propriamente dita.

Assim, em posse do conteúdo extraído dos protocolos de registro e organizado nas categorias de análise que estipulamos, procuramos informações que discutissem ou respaldassem os resultados encontrados, a fim de ir além e buscar sentidos para os dados.

Bardin (1977, p. 101) descreve essa etapa da seguinte maneira:

[...] o analista, tendo à sua disposição resultado significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Portanto, este procedimento foi escolhido porque permite explorar os dados brutos obtidos por meio da pesquisa, reunir maior número de informações sobre o tema estudado, correlacioná-los e organizá-los em classes de acontecimentos e, por último, discuti-los com outros referenciais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nesta oportunidade os resultados do presente estudo, considerando as duas fases de análise abordadas anteriormente no método de pesquisa. Desta forma, trataremos primeiramente da caracterização geral das produções científicas selecionadas – teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2000 a 2015 e que utilizaram como método a pesquisa colaborativa com objetivo de formar profissionais da educação para a inclusão de alunos com NEE.

Em seguida, na fase II, a qual apresenta a análise minuciosa dos objetivos, procedimentos desenvolvidos e dos resultados obtidos por essas produções.

5.1 FASE DE ANÁLISE I: CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Com base nos critérios estipulados para coleta de dados, chegamos ao montante de 22 produções científicas que utilizaram a pesquisa colaborativa como método de investigação e formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com NEE. Tais produções foram publicadas no Brasil entre os anos 2000 ao primeiro semestre do ano de 2015.

Iniciamos a apresentação dos resultados com o quadro 3 a seguir, o qual exhibe a relação das produções selecionadas para esse estudo e, respectivamente, apresenta sua autoria e ano de publicação.

Quadro 3 - Relação das produções científicas selecionadas para análise

Autor e ano de publicação	Título da produção
Capellini (2004)	Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental
Zanata (2004)	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa
Oliveira (2006)	Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva
Lustosa (2009)	Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa
Silveira (2009)	A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar
Soares (2011)	As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica
Souza (2011)	Consultoria Colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala comum com alunos surdos inclusos
Toledo (2011)	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual
Braun (2012)	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual
Hummel (2012)	Formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva
Lourenço (2012)	Avaliação de um programa de formação sobre recursos de Alta Tecnologia Assistiva e escolarização
Rabelo (2012)	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar
Araruna (2013)	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual
Melo (2013)	Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual

Fonte: a própria autora.

Quadro 3 - Relação das produções científicas selecionadas para análise

Autor e ano de publicação	Título da produção
Malheiro (2013)	O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista.
Valadão (2013)	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores
Vioto (2013)	O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa
Araujo (2014)	Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva
Caramori (2014)	Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo
Costa (2014)	Formação continuada e representação social: implicações para Educação Inclusiva
Vilaronga (2014)	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino
Fiorini (2015)	Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologia Assistiva Visando a Inclusão

Fonte: a própria autora.

A partir da exposição do quadro 3, podemos consultar os títulos das pesquisas selecionadas que, em sua maioria, exibem termos como: formação, pesquisa colaborativa, ações colaborativas, intervenção colaborativa e ensino colaborativo, a presença de tais termos contribuiu para a identificação e seleção das mesmas para esse estudo.

A leitura do quadro 3 evidencia os distintos temas de pesquisa, bem como a diversidade do seu público alvo. Considerando que o público alvo se refere aos participantes da pesquisa e os temas às deficiências ou necessidade de formação. A partir dos dados apresentados nesse quadro, notamos que não existe uma relação lógica entre os anos de publicação das produções e os temas abordados por elas no processo de investigação.

Seguindo nossas análises, expomos, a seguir, a tabela 1 que mostra e relaciona os dados referentes à distribuição das pesquisas selecionadas pelo seu ano de publicação, e às universidades que sediaram as referidas pesquisas e seu total de publicações.

Tais dados ainda permitem a construção de duas análises, como a quantidade de pesquisas que foram desenvolvidas por cada universidade em cada ano e a frequência com que essas universidades têm realizados tais estudos.

Tabela 1 - Distribuição das produções científicas referente ao seu ano de publicação x universidades que subsidiaram a pesquisa

UNIVERSIDADE	ANO DE PUBLICAÇÃO													TOTAL
	2000-2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
Universidade Federal de São Carlos	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	-	7
Universidade Federal do Ceará	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	1	1	5
Universidade Estadual de Londrina	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2
Universidade Estadual Paulista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	3
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Universidade Federal de Alagoas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
TOTAL	-	2	-	1	-	-	2	-	2	3	6	4	2	22

Fonte: a própria autora.

Considerando o ano de publicação de cada produção científica selecionada, procuramos mapear o percurso dos dados e examinar sua ocorrência durante os 14 anos e meio analisados (de 2000 ao primeiro semestre de 2015).

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, verificamos que, no decorrer dos anos 2000 a 2003, o que equivalem três anos consecutivos, não houve publicação de teses ou dissertações que se denominasse pesquisa colaborativa e tivesse por objetivo a investigação e, juntamente, a formação professores para atuar na inclusão de alunos com NEE.

Portanto, as publicações analisadas nesse estudo foram realizadas entre os anos de 2004 ao primeiro semestre de 2015. Ao longo do período analisado, houve

uma variação de 1 a 6 produções publicadas ao ano. De modo que, até 2010, houve intervalos sem publicações (anos 2005, 2007, 2008 e 2010).

A partir do ano de 2011, as publicações foram recorrentes, variando de 2 a 6 publicações ao ano e não apresentando intervalos de ano sem publicações. O ano de 2013 foi o que mais se destacou, em comparação com o ano anterior (2012) houve um aumento de 50% do número de publicações de teses/dissertações com o enfoque de formação do professor para a inclusão de alunos NEE.

Sobre este aumento inferimos que as medidas legais assumidas pelo sistema nacional de ensino referentes à educação inclusiva, sobretudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que imprime a matrícula obrigatória dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum, favoreceram o desenvolvimento de pesquisas voltadas à formação do professor para inclusão. Isso porque, as recentes políticas educacionais advertem que a atuação e a formação do professor sejam articuladas, entre o AEE e a proposta pedagógica desenvolvida em sala comum, ou seja, o professor especialista trabalhando junto ao professor de sala comum.

Outra possível contribuição é a publicação do livro “Pesquisa Colaborativa” de Ibiapina (2008), pois esse bordou tal método de pesquisa de forma sistematizada, fato que pode ter colaborado para ampliar o conhecimento dos pesquisadores da área em relação a essa forma de se fazer pesquisa.

Como veremos mais adiante, esse dado se confirma, encontramos cinco pesquisas que tiveram como foco a relação do professor especialista junto ao professor da classe comum.

Outrossim, constatamos também, por meio do cruzamento exposto na tabela 1, que o aumento de publicações ocorrido no ano de 2013 foi consequência de estudos desenvolvidos por quatro universidades, sobretudo, pela Universidade de São Carlos que publicou sozinha neste ano três pesquisas colaborativas com enfoque na formação dos profissionais que atuam com alunos com NEE.

Neste momento, vale lembrar que, no ano de 2015, foram consultadas apenas as produções científicas publicadas em seu primeiro semestre, podendo existir um número maior ao final do ano.

Os dados expostos na tabela 1 também nos permitiu verificar que, no total, sete universidades realizaram pesquisa colaborativa com o objetivo de formar profissionais da educação para inclusão de alunos NEE.

Ao analisarmos separadamente os dados de cada universidade e seu Programa de Pós-Graduação, encontramos a seguinte distribuição:

Tabela 2 - Universidades e Programas de Pós-Graduação das pesquisas selecionadas

UNIVERSIDADES	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO*	FREQ.
Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial	7
Universidade Federal do Ceará	Educação Brasileira	5
Universidade Estadual Paulista	Educação	3
Universidade Estadual de Londrina	Educação	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	2
Universidade Federal de Alagoas	Educação Brasileira	1

Fonte: a própria autora.

A tabela 2, mostra as sete universidades e seus respectivos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com base nos dados apresentados, é evidente que a universidade que mais se destacou na produção de pesquisas que utilizam o método colaborativo com o objetivo de formar profissionais da educação para inclusão de alunos NEE foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, em relação ao período consultado, produziu sete pesquisas, representando 32% do total de pesquisas selecionadas para esse estudo.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), também apresentou um alto número de publicações, representando 23% das pesquisas selecionadas.

Atrelamos os resultados apresentados pelas duas universidades e seus respectivos programas de pós-graduação ao modelo de formação de professores adotado pelas mesmas para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva, como podemos constatar nos parágrafos abaixo, elas possuem grupos de estudo com a esta mesma preocupação.

Além disso, a Universidade Federal de São Carlos possui o curso de Licenciatura em Educação Especial e o programa de Pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado) em Educação Especial.

O curso de Licenciatura em Educação Especial foi criado em 2008, conforme a Resolução ConsUni/UFSCar nº588 e abrange uma carga horária de 3.315 horas, equivalendo a 4 em período integral. De acordo com os dados fornecidos na página da UFSCar, o curso está em consonância com o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e tem como objetivo oportunizar a formação de professores:

- Com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de educandos pertencentes ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; como também, os defendidos pela UFSCar;
- Com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular comum, e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada, na área.
- Para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes PAEE. (CECH UFSCAR, 2015)

Além do curso de licenciatura, a UFSCar é a única universidade do país que possui um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). O PPGEES foi implantado em 1978 como mestrado e 1999 como doutorado. O programa também possui uma linha própria para formação de profissionais para atuação em educação especial, a linha 4 denominada Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial.

O programa também dispõe de um grupo de pesquisa bastante ativo que objetiva realizar estudos com o enfoque da Pesquisa e Ensino Colaborativo, a fim de contribuir com melhorias na educação de crianças, jovens e adultos com NEEs (RABELO, 2012).

O grupo de pesquisa chamado “GP-FOREESP – Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e abrange estudantes de vários cursos da Graduação e da PPG em Educação Especial.

Nas palavras de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 103)

No âmbito do GP-Foreesp da UFSCar, a perspectiva de Pesquisa Colaborativa tem sido a abordagem utilizada para os estudos de investigação/formação nascidas da observância das necessidades de colaboração entre os pesquisadores e os diferentes profissionais, para o desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática de ensino e do atendimento das necessidades especiais do alunado da população-alvo da Educação Especial.

Além do mais, a cidade de São Carlos reconheceu os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa e assumiu o coensino na rede municipal de ensino como estratégia de apoio à inclusão escolar (VILARONGA, 2014).

Por sua vez, a Universidade Federal do Ceará não possui o curso de graduação e/ou o programa de pós-graduação específico em Educação Especial.

No entanto, possui um grupo de pesquisa muito atuante que se denomina como Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD).

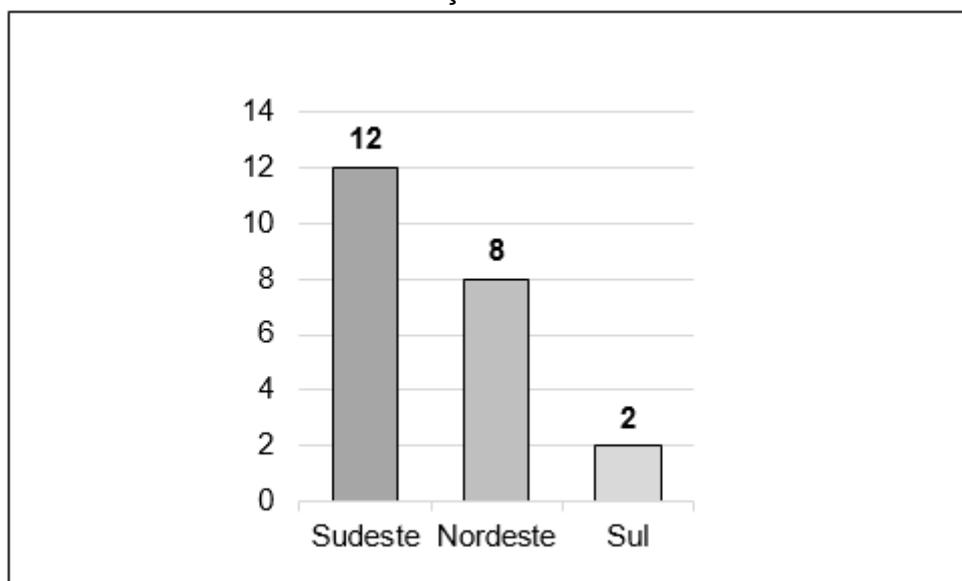
Este projeto mostra-se importante para pesquisa colaborativa por estabelecer a parceria entre pesquisadores e professores, ou profissionais pertencentes ao contexto escolar.

Além disso, de acordo com Lustosa (2009) ele integra três grandes eixos de pesquisa: organização da gestão escolar para a diversidade; implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na educação infantil e no ensino fundamental; e, estudos exploratórios sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência.

Algumas informações das pesquisas desenvolvidas por tais projetos, GP-Foreesp e GAD, poderão ser conferidas mais diante, na segunda fase de análise.

Ao dividirmos as produções selecionadas pelas regiões em que elas foram realizadas, verificamos que a região sudeste concentra o maior número de pesquisas que utilizam o método colaborativo a fim de formar profissionais da educação para o atendimento aos alunos com NEE.

Figura 2 - Regiões brasileiras que investem em pesquisas com foco colaborativo na educação inclusiva



Fonte: a própria autora.

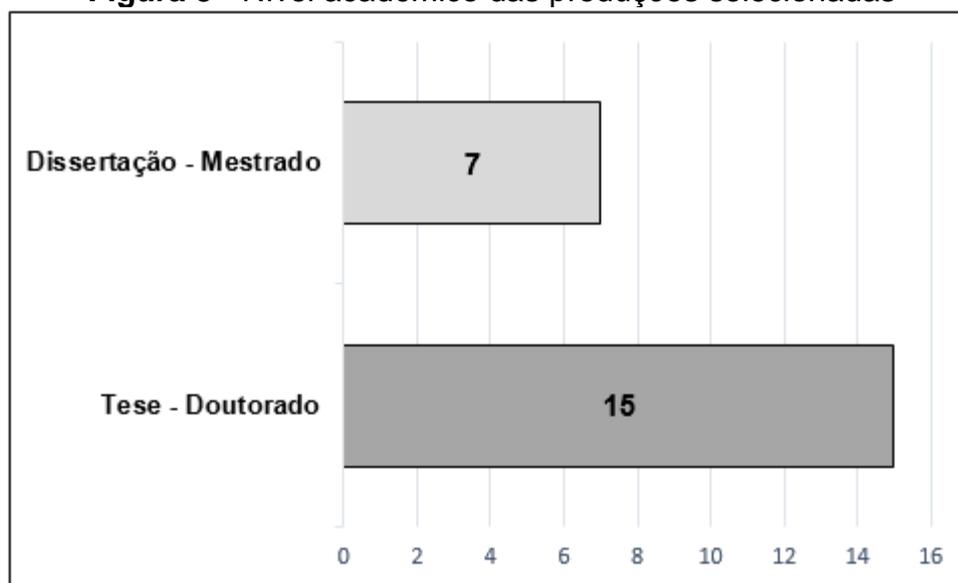
Os dados aqui apresentados conferem com os dados apresentados nas tabelas 1 e 2, os quais apresentam o PPG da Universidade Federal de São Carlos como o que mais contribuiu com a pesquisa colaborativa para formação de profissionais para educação inclusiva, o que juntamente com a Universidade Estadual Paulista e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, confere a Região Sudeste o maior número de produções científicas (54%), em comparação com as demais.

A região nordeste aparece em seguida com oito estudos, ou seja 36% das pesquisas selecionadas. Resultado das pesquisas realizadas pelas Universidades Federais do Ceará, do Rio Grande do Norte e de Alagoas. A região sul tem o menor número de publicações (9%), de modo que os dois estudos selecionados foram desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina, universidade que cedia o presente estudo.

O que mais chama atenção na figura 2 é a ausência de pesquisas nas demais regiões do país, evidenciando a escassez de estudos com este enfoque no atendimento à inclusão escolar de alunos com NEE nessas regiões.

O último dado avaliado nessa fase de análise, refere-se ao nível acadêmico dos PPG que tem desenvolvido tais pesquisas. Do total de produções científicas encontradas (22), 15 referiam-se a pesquisas realizadas em programas de doutorado e sete em programas de mestrado. A figura 3, apresentada abaixo, ilustra essa distribuição.

Figura 3 - Nível acadêmico das produções selecionadas



Fonte: a própria autora.

Com base na figura 3, podemos observar que o número de produções realizadas no doutorado supera o de dissertações realizadas no mestrado, uma vez que as teses representam 68% da amostra.

Por mais que a diferença não se mostre tão significativa, acreditamos que o fato das pesquisas serem realizadas com maior frequência no doutorado, deve-se ao maior tempo disponibilizado para o desenvolvimento da pesquisa tese, visto que o método da pesquisa colaborativa, como já foi comentado anteriormente, requer maior tempo para sua consolidação e a colaboração ativa dos participantes.

Outro fator que podemos utilizar como justificativa para o maior número de produções realizadas em nível de doutorado, é a experiência dos pesquisadores. Uma vez que, por se tratar de uma pesquisa-ação, com objetivo de reflexão e formação de professores, o papel dos pesquisadores vai além da investigação, ele desempenha o importante papel de mediação.

Além disso, grande parte das pesquisas encontradas foram desenvolvidas como continuidade de uma pesquisa investigativa realizada em nível de mestrado. Optar pela pesquisa-ação colaborativa implica atender a dois objetivos específicos e simultâneos: cumprir uma tarefa de pesquisa cujo objetivo é desenvolver e sistematizar um conhecimento e, ao mesmo tempo, desdobrar uma tarefa de ação que tem por escopo modificar uma situação em particular e formar os atores participantes (SILVEIRA, 2009). Desta forma, reside um grande desafio, na maioria das vezes, muito difícil de realizar.

Nossas inferências vão ao encontro das análises de Mendes et al. (2014, p. 119) que, com base nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa GP-Foreesp, apontaram entre as desvantagens do método de pesquisa colaborativa a necessidade de tempo e experiência para o pesquisador realizar a pesquisa com êxito.

De modo geral elas citam que a pesquisa que utiliza o método colaborativo:

1. Requer tempo e experiência do pesquisador para atuar como colaborador, e esse tipo de estudo, por exemplo dificilmente seria compatível com os projetos de mestrado, por exemplo. Ela requer certa expertise da área profissional por parte do pesquisador, algo que nem sempre está presente;
2. Gera uma quantidade grande de dados de múltiplas fontes, e isso traz dificuldades para o tratamento, a análise e a descrição dos resultados;
3. É frequente a confusão e dificuldade em isolar a parte da pesquisa da parte da intervenção;
4. É de difícil descrição, pois gera muitos resultados que devem ser descritos e em geral, o que requer recortes sem perder a qualidade e complexidade.

Acrescente a isso, o fato de as autoras descreverem o papel desempenhado pelo de pesquisador envolve olhar sistemático para coleta e análise dos dados, a fim de identificar que tendências e padrões emergem deles e que conclusões podem ser extraídas, a análise dos dados é complexa demandando habilidade para tal e experiência.

Sobre isso, Ibiapina (2008, p. 31) argumenta:

[...] a pesquisa colaborativa envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido, já que sua execução, envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o

pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo.

Por isso, acreditamos que este fato também justifica a quantidade de estudos que foram desenvolvidos a partir, ou em continuidade de outra pesquisa. Do total de 22 produções selecionadas para análise, 12 foram baseadas em estudos anteriores, ou seja, os pesquisadores basearam-se em resultados obtidos por eles em uma pesquisa anterior a analisada.

Dentre as 12, sete pesquisas de doutorado foram baseadas em estudos realizados em nível de mestrado, uma pesquisa de mestrado se baseou em uma de especialização e as demais pesquisas foram baseadas em projetos de pesquisa/extensão. O que corrobora com o fator experiência, uma vez que os pesquisadores dessas pesquisas, já tinham contato com o campo previamente.

A partir dos dados expostos para caracterização das pesquisas colaborativas com vistas à formação de profissionais da educação para o atendimento aos alunos que apresentam NEE, concluímos que, apesar de a significativa contribuição do método da pesquisa colaborativa para investigação, produção de conhecimento e formação de profissionais da área da educação (professores), são poucas universidades que investem em tal modalidade de pesquisa, ou seja, poucas produções, que utilizam o enfoque colaborativo, foram encontradas com vistas ao favorecimento à inclusão do aluno com NEE.

Além disso, as pesquisas encontradas e selecionadas para esse estudo, são realizadas, em sua maioria, em nível de doutorado e estão centralizadas em polos de estudo, ou seja, tais pesquisas foram realizadas com maior frequência nas universidades que têm consolidados grupos de pesquisa que objetivam formação do professor para inclusão escolar dos alunos com NEE, e o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o regente em sala de aula.

Na fase II, serão analisados os objetivos e os procedimentos desenvolvidos, além dos resultados alcançados pelas pesquisas selecionadas.

5.2 FASE DE ANÁLISE II: ANÁLISE DOS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS E RESULTADOS DESCRITOS NAS PESQUISAS SELECIONADAS

Na segunda fase de análise, realizamos a leitura na íntegra das teses e dissertações selecionadas e definimos as seguintes categorias empíricas: Temas e objetivos das pesquisas selecionadas; Procedimentos desenvolvidos nas pesquisas selecionadas; e, principais resultados das pesquisas selecionadas.

Em cada categoria, analisamos as características que eram compatíveis com o método da pesquisa colaborativa, seus procedimentos e resultados encontrados, ao final, apontamos as principais dificuldades e aspectos favorecedores do método de pesquisa colaborativa.

A partir deste procedimento, houve a necessidade de descartar quatro produções da amostra, Oliveira (2006), Lourenço (2012), Malheiro (2013) e Araújo (2014), por motivo de não atender aos critérios estabelecidos na presente pesquisa, por exemplo: realização da pesquisa em um ambiente que não se configurava como escolar inclusivo; não atendeu as fases metodológicas sistematizadas para a efetivação da pesquisa colaborativa; e/ou consistiu em um estudo semipresencial, não evidenciando o trabalho conjunto com o professor, os procedimentos de reflexão, estudo e intervenção colaborativa. Em consequência da exclusão dessas pesquisas, seguimos nossas análises com base em 18 produções científicas.

5.2.1. Análise dos Objetivos Descritos nas Pesquisas Selecionadas

Iniciaremos nossa análise da fase II apresentando os objetivos geral que cada produção científica utilizou como embasamento para sua pesquisa. Neste momento, vale lembrar que o objetivo da pesquisa colaborativa no domínio da educação é desenvolver um procedimento de investigação em parceria com os professores, ou profissionais da área da educação, a fim de gerar saberes sobre sua prática pedagógica e o contexto escolar e, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento formativo e reflexivo aos profissionais participantes desse procedimento, tornando-os mais críticos e autônomos (DESGAGNÉ, 1997; IBIAPINA, 2008; MIZUKAMI,

2000). O quadro 4, exibido a seguir, expõe o objetivo geral de cada pesquisa selecionada.

Quadro 4 - Relação do objetivo geral das produções selecionadas

Ano de publicação	Objetivo geral das produções científicas
Capellini (2004)	Verificar as implicações de uma das formas de trabalho colaborativo na escola, denominado “ensino colaborativo” que envolve basicamente o estabelecimento de uma parceria entre professores de ensino comum e especial.
Zanata (2004)	1. Implementar um programa colaborativo de formação continuada, para o professor do ensino comum de forma a torná-lo autônomo para que possa melhorar a efetividade de sua prática pedagógica, adequando-a às necessidades de seus alunos. 2. Avaliar, através da percepção do professor, o programa de formação continuada baseado no apoio colaborativo do pesquisador.
Lustosa (2009)	Investigar os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência.
Silveira (2009)	Estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa.
Soares (2011)	Identificar e analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.
Souza (2011)	Caracterizar a prática pedagógica de uma professora de classe comum com alunos surdos inseridos, para, posteriormente, desenvolver ações colaborativas que auxiliem na superação dos entraves que se apresentam no processo educativo e fomentar sessões reflexivas sobre a prática pedagógica da professora.
Toledo (2011)	Investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).
Braun (2012)	Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste.
Hummel (2012)	Planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais.
Rabelo (2012)	Analisar as potencialidades e limites na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial.
Araruna (2013)	Investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa.

Fonte: a própria autora.

Quadro 4 - Relação do objetivo geral das produções selecionadas

Ano de publicação	Objetivo geral das produções científicas
Melo (2013)	Promover ações colaborativas em contexto entre uma professora de química e uma professora de educação especial de uma escola polo em atendimento a alunos com deficiência visual do interior paulista, tendo em vista a inclusão escolar e o ensino-aprendizagem em química.
Valadão (2013)	Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino.
Vioto (2013)	Desenvolver um processo de intervenção junto à Supervisão Pedagógica de uma escola Municipal de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio de uma pesquisa colaborativa.
Caramori (2014)	Analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas.
Costa (2014)	Identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do ensino fundamental.
Vilaronga (2014)	Construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso.
Fiorini (2015)	Planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada voltado a professores de Educação Física visando proporcionar o acesso aos recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva para a inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com autismo.

Fonte: a própria autora.

Observamos, com base no quadro 4, que o objetivo geral de cada tese e dissertação selecionada está em consonância com os objetivos propostos pelo método da pesquisa colaborativa, isso porque visam ao desenvolvimento de ações que buscam o aprimoramento das práticas pedagógicas ou funções desenvolvidas profissionais da área da educação, bem como a construção de conhecimento.

A partir desta análise, organizamos o objetivo geral de cada pesquisa selecionada em quatro grupos que

- a) Averiguaram a prática pedagógica do professor do ensino comum (BRAUN, 2012; CARAMORI, 2014; LUSTOSA, 2009; SOARES, 2011; SOUZA, 2011);

- b) Investigaram o ensino colaborativo como possibilidade de formação e transformação das práticas pedagógicas inclusivas (ARARUNA, 2013; CAPELLINI, 2004; MELO, 2013; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZANATA, 2004);
- c) Buscaram e desenvolveram estratégias junto aos profissionais que fazem parte da gestão escolar e, como consequência, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores da escola (SILVEIRA, 2009; VIOTO, 2013);
- d) Desenvolveram um programa de formação continuada junto aos professores e analisaram seus resultados (COSTA, 2014; FIORINI, 2015; HUMMEL, 2012; TOLEDO, 2011; VALADÃO, 2013;).

Faz-se oportuno mencionar que a pesquisa desenvolvida por Caramori (2014), embora não mencione no seu objetivo geral, evidencia o desenvolvimento de uma prática reflexiva junto aos professores.

A autora examina, em um estudo etnográfico, a situação educacional inclusiva em duas escolas públicas de Educação Infantil e Primária na cidade de Guadalajara e na cidade de Azuqueca de Henares, ambas situadas na Espanha, com o intuito de subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas de professores do contexto brasileiro (CARAMORI, 2014).

Assim, Caramori (2014) intervém no contexto brasileiro oferecendo formação continuada em serviço, sob o enfoque da pesquisa colaborativa e identifica as mudanças nas práticas dos professores participantes por meio da reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar enfrentados durante o trabalho voltado aos alunos com NEE. Portanto, neste estudo, analisaremos apenas o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, que a autora denomina como estudo II e que ocorreu em território nacional.

A seguir, apresentaremos os procedimentos que as pesquisas selecionadas desenvolveram a fim de alcançar os objetivos supracitados.

5.2.2. Análise dos Procedimentos Desenvolvidos pelas Pesquisas Selecionadas

Tendo em vista os objetivos gerais traçados pelas produções selecionadas, identificamos os participantes que foram foco das pesquisas e da formação, bem como as necessidades apresentadas pelos alunos atendidos, ou seja, qual era a deficiência ou transtorno que apresentavam. A tabela 3, a seguir, exhibe tais dados.

Tabela 3 - Foco e alunos alvo das pesquisas selecionadas

Participantes foco das pesquisas selecionadas	Alunos alvo dos atendimentos					Freq.
	NEE	DI	DV	Surdos	Autismo / TGD	
Professor de ensino regular	3	2	-	2	1	8
Professor de educação especial junto ao professor do ensino regular	2	1	1	-	1	5
Professor que atuam em SRM	2	1	-	-	-	3
Gestor/supervisor pedagógico	2	-	-	-	-	2
Total	9	4	1	2	2	18

Fonte: a própria autora.

A tabela 3 nos mostra que entre as pesquisas selecionadas, oito focalizaram o professor do ensino regular (BRAUN, 2012; COSTA, 2004; FIORINI, 2015; LUSTOSA, 2009; SOARES, 2011; SOUZA, 2011; TOLEDO, 2011; ZANATA, 2004); cinco evidenciaram o trabalho do professor de educação especial junto ao professor do ensino regular, ou Ensino Colaborativo (CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014; MELO, 2013; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014); três produções, o professor que atua em salas de recurso multifuncional (ARARUNA, 2013; HUMMEL, 2012; VALADÃO, 2013) e, por último, 2 tiveram como foco o a equipe de gestão da escola - um, o diretor (SILVEIRA, 2009) e o outro o supervisor pedagógico (VIOTO, 2013).

Diante de tais dados, verificamos que a maior parte dos estudos analisou, de modo geral, o trabalho dos professores, de educação regular ou de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais (SRM), e apenas dois trataram do papel do gestor ou coordenador para o favorecimento da inclusão escolar de alunos com NEE, evidenciando que o papel do professor ainda tem sido considerado o de maior relevância para a inclusão desses alunos.

Sobre isso, podemos inferir que é atribuído ao professor a responsabilidade da inclusão escolar de alunos com NEE.

Consideramos importante ressaltar que cinco pesquisas investigaram o trabalho realizado entre o professor de ensino regular junto ao professor do ensino especial, modelo denominado de Coensino ou Ensino Colaborativo e que vem sendo difundido como favorecedor ao processo de inclusão, segundo Mendes (2006b):

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006b, p. 32).

Pesquisas que não priorizaram o Coensino como objeto de investigação, Braun (2012), Zanata (2004) e Vioto (2013), abordaram em sua intervenção o ensino colaborativo entre os professores de sala regular com os professores da SRM.

Essa estratégia já vem sendo orientada pelos documentos políticos desde as Diretrizes de 2001. Nela é especificado para o professor do ensino comum “IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5), por sua vez, ao professor especialista é orientado a: “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”, (BRASIL, 2001, p. 5).

A mesma prática de colaboração entre o professor do ensino comum e do ensino especial na inclusão escolar, é orientada na Resolução do CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2008).

Sobre isso, Rabelo (2012) orienta que o trabalho colaborativo que envolve profissionais com diferentes formações e experiências pode enriquecer a prática pedagógica. Isso porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

Ainda em referência à tabela 3, notamos que, dentre as pesquisas selecionadas foram abordadas diferentes NEE dos alunos atendidos pelos profissionais que foram foco das pesquisas.

Entre elas, nove citaram, de maneira geral, as NEE (CARAMORI, 2014; COSTA, 2014; HUMMEL, 2011; LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011; VALADÃO, 2013; VILARONGA, 2014; VIOTO, 2013); os alunos com deficiência intelectual (DI) foram alvo de quatro pesquisas (ARARUNA, 2013; BRAUN, 2012; CAPELLINI, 2004; TOLEDO, 2011); um estudo abordou os alunos com deficiência visual (DV) (Melo, 2013); dois estudos, os alunos com surdez (ZANATA, 2004; SOUZA, 2011) e outros dois estudos tiveram alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento ou Autismo (TGD) (FIORINI, 2015; RABELO, 2012).

Com o intuito de fazer uma apresentação pormenorizada do número de participantes envolvidos em cada uma das pesquisas selecionadas, organizamos na tabela 4 a relação dos participantes diretos, isto é, aqueles que participaram diretamente de todos os processos da pesquisa colaborativa desenvolvida por cada pesquisador.

Tabela 4 - Participantes envolvidos nas pesquisas selecionadas

Autor/ Ano de publicação	Professor do ensino regular	Professor do ensino especial	Gestor/ supervisor pedagógico	Outros profissionais	Freq.
Capellini (2004)	4	-	-	-	4
Zanata (2004)	3	-	-	-	3
Lustosa (2009)	4	-	-	-	4
Silveira (2009)	-	-	1	-	1
Soares (2011)	6	-	-	-	6
Souza (2011)	1	-	-	-	1
Toledo (2011)	2	-	-	-	2
Braun (2012)	4	1	-	-	5
Hummel (2012)	-	1	-	-	1
Rabelo (2012)	2	5	-	-	7
Araruna (2013)	-	3	-	-	3
Melo (2013)	1	1	-	-	2
Valadão (2013)	12	14	4	4	34
Vioto (2013)	-	-	1	-	1
Caramori (2014)	2	1	-	-	3
Costa (2014)	11	-	-	-	11
Vilaronga (2014)	-	6	-	-	6
Fiorini (2015)	2	-	-	-	2
Total	54	32	6	4	96

Fonte: a própria autora.

Na tabela 4, verificamos que 96 profissionais da área da educação foram envolvidos como participantes diretos no desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Desses, 54 eram professores do ensino regular, 32 participantes professores especialistas e atuantes em SRM, seis referiram-se a gestores ou supervisores pedagógico que participaram das pesquisas e quatro representaram outros profissionais - três eram profissionais de um centro de reabilitação, sendo um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga, um técnico em desenvolvimento social e uma monitora).

A partir desses resultados, visualizamos, mais uma vez que a preocupação em trabalhar com a formação e prática do professor é maior, pois apenas 10 pesquisas selecionadas envolveram outros profissionais, como o gestor ou supervisor da escola e profissionais que fazem parte de uma equipe de suporte (fisioterapeutas, fonoaudiólogos e etc.).

Ao analisarmos os trabalhos individualmente, constatamos que a maioria das pesquisas selecionadas (13) foram realizadas com até cinco participantes, enquanto que três pesquisas tiveram entre cinco e dez participantes e duas pesquisas mais de dez participantes diretos.

Sobre os dados apresentados na tabela 4, inferimos que, apesar de prevalecer o número de professores como participantes diretos, as pesquisas de Silveira (2009), Valadão (2013) e Viotto (2013) envolveram diretamente outros profissionais no desenvolvimento da pesquisa colaborativa com objetivo de formação para a inclusão de alunos com NEE, o que demonstra uma preocupação por parte desses pesquisadores em envolver os demais profissionais da escola no processo de inclusão, não responsabilizando apenas o professor na inclusão escolar dos alunos com NEE.

Ainda que esteja em menor proporção, as pesquisas que envolveram outros profissionais como participantes diretos representam uma nova forma de organização da escola, a fim de atender suas necessidades e, sobretudo, a inclusão de alunos com NEE. De acordo com Rodrigues (2005, p. 36):

Atualmente, é cada vez mais comum pensar-se que o problema de atender um aluno com NEE não deve ser focalizado nem só no aluno

nem só no(s) seu(s) professor(es): é um problema de toda a escola. E porquê de toda a escola? Porque esta, com o seu grupo de professores, organização e recursos terá mais facilidade em encontrar, no seu conjunto, as soluções respondam às necessidades do aluno.

Desta forma, de acordo com o autor retrocitado, quando toda comunidade escolar se mobiliza em prol da aprendizagem de todos os alunos, a educação inclusiva tem mais possibilidade da sua efetivação.

Rodrigues (2005) ainda argumenta que: “Esta perspectiva global de escola permite encontrar diversas formas de participação de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, etc.) nas soluções que visam a promoção do sucesso da aprendizagem”.

Ao abordarmos a participação de toda comunidade escolar no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com NEE, faz-se oportuno mencionar que o método de pesquisa colaborativa envolve, mesmo que de forma indireta, outros profissionais envolvidos no contexto e na comunidade escolar.

Desta forma, verificamos que entre as teses e dissertações analisadas, muitas citaram outros participantes como indiretos, isto é, que não participaram diretamente da pesquisa colaborativa, mas foram fundamentais para esse processo acontecesse, como mostraremos a seguir.

Capellini (2004), além de envolver diretamente quatro professoras regentes de sala comum, contou com a participação indireta de: 103 alunos (dentre eles seis com DI), seis pais responsáveis pelos alunos com DI, diretores, coordenadores e os demais professores das duas escolas participantes da pesquisa. Vale dizer que a própria pesquisadora se inseriu em seu estudo como professora especialista em DI.

Na pesquisa de Zanata (2004), além de as participantes já citadas na tabela 4, participaram indiretamente: a professora da SRM que atuou, esporadicamente, ora como intérprete, ora como apoio em sala de aula e os três alunos surdos. De forma semelhante, na pesquisa de Souza (2011), participou de maneira indireta a intérprete da sala e 28 alunos da sala de 4º ano do ensino fundamental, entre eles, dois eram surdos.

Silveira (2003) considerou o diretor da escola como participante direto e todos os docentes da escola como participantes indiretos, informantes dos acontecimentos relacionados com os aspectos gerais da gestão. Da mesma forma, Vioto (2013) teve como participante principal a supervisora pedagógica e como participantes indiretos os professores da escola (uma professora de apoio, uma de SRM, e 10 professores regentes) e sete alunos com NEE.

Na pesquisa de Hummel (2012), 43 professores participaram do curso de formação. Desses, 10 professores participaram da fase de avaliação do curso e apenas uma professora participou diretamente de todo processo de pesquisa colaborativa. Vilaronga (2014) envolveu como participantes indiretos 29 professores, que participaram como cursistas dos encontros de estudo, seis professores de sala de aula regular e quatro alunos pertencentes ao público alvo da educação especial (PAEE).

De maneira parecida, no estudo desenvolvido por Fiorini (2015), participaram indiretamente como cursistas 33 professores de educação física e os alunos com autismo do 1º ao 5º ano.

Na pesquisa de Lustosa (2009) e Costa (2014), participaram indiretamente nove e onze professores do ensino regular, respectivamente. Já Araruna (2013) e Melo (2013), consideraram como participantes indiretos os alunos alvo da pesquisa.

Embasados na perspectiva de Educação Inclusiva e da pesquisa colaborativa, consideramos importante que todos os profissionais do contexto escolar empreendam coletivamente, por meio reflexão, na busca de uma melhor atuação, com vistas ao melhorar sua prática e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Para Zeichner (1998), a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que seus professores e demais profissionais, junto aos pesquisadores, transformem suas ações e práticas.

Apresentamos nesta oportunidade informações sobre a formação acadêmica dos profissionais que participaram diretamente das teses e dissertações que foram

selecionadas. Separamos os participantes de acordo com sua formação e função para que pudéssemos fazer uma análise minuciosa.

Tabela 5 - Formação dos participantes das pesquisas selecionadas

Nível de formação		Professora do ensino regular	Professora do ensino especial	Gestor/ Coord. pedagógico	Geral
Magistério nível médio		7	1	-	8
Pedagogia	Graduação	19	3	-	22
	Especialização	5	8	1	14
	Mestrado	-	1	-	1
	Doutorado	-	-	-	0
	Especialização + Mestrado	-	-	-	0
	Mestrado + Doutorado	1	-	-	1
	Especialização + Mestrado + Doutorado	1	-	-	1
Licenciaturas	Graduação	1	-	-	1
	Especialização	2	1	1	4
	Mestrado	1	-	-	1
	Doutorado	-	-	-	0
	Especialização + Mestrado	1	-	-	1
	Mestrado + Doutorado	-	-	-	0
Especialização + Mestrado + Doutorado	-	-	-	0	
Total		31	13	2	54

Fonte: a própria autora.

A tabela 5 mostra os dados que apuramos referente à formação acadêmica dos participantes. Antes de apresentar tais dados, vale ressaltar que nem todas as produções selecionadas expuseram o nível de formação dos seus participantes.

Das 18 produções selecionadas, 15 apresentaram a formação acadêmica dos seus participantes, entre elas: Capellini (2004), Zanata (2004), Silveira (2009), Soares (2011), Souza (2011), Toledo (2011), Braun (2012), Rabello (2012), Melo (2013), Vioto (2013), Caramori (2014), Costa (2014), Vilaronga (2014) e Fiorini (2015).

Hummel (2012) contemplou em sua tese a média de formação de todos os participantes do curso de formação (43 participantes) e não apenas da professora que participou de todo processo da pesquisa colaborativa.

Da mesma forma, Valadão (2013) apresentou de forma generalizada a formação dos 34 participantes. Portanto, dos 96 dos apresentados na tabela anterior (tabela 4), só foi possível analisar a formação de 46, o que equivale a 48%.

Analisando formação deles, com base na função que ocupam, verificamos que entre os professores que atuavam no ensino regular, total de 31 participantes

dessa amostra, sete tinham magistério, 19 tinham como graduação a pedagogia e cinco, a licenciatura (Ciências Biológicas, Geografia, Educação Artística, Letras e Química).

Entre esses, sete eram especialistas (Educação à distância, psicopedagogia (3), Língua Inglesa, Administração, Supervisão e Orientação Educacional, Fisiologia do exercício), um tinha especialização e mestrado (especialização em Biologia de Vertebrados, Bioquímica Médica e mestre em Ciências e Saúde), apenas dois com mestrado (Educação Especial e Química Teórica), um mestrado e doutorado (mestrado e doutorado em Educação) e um com especialização, mestrado e doutorado (especialização em Metodologia do Ensino Superior, mestrado e doutorado em Educação).

Entre os 13 professores de educação especial, um tem magistério, 12 possuem graduação em pedagogia e um em licenciatura (em psicologia). Entre esses participantes, nove tem especialização (Sala de Recurso Multifuncionais-MEC; Psicopedagogia (3); Educação Infantil e a Escola de Nove Anos; Educação Especial; Ênfase Generalista; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado) e um mestrado em Educação Especial.

O participante que ocupava o cargo de gestor possuía licenciatura em Ciências Religiosas e especialização em Administração Escolar. Por sua vez, a supervisora era graduada em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar e especialista em avaliação educacional e em Psicomotricidade.

Diante dos dados apresentados, chama-nos a atenção o número de participantes que possuem apenas o curso de magistério em nível médio, oito no total. Contudo, vale dizer que desses oito participantes, cinco estavam realizando a graduação em Pedagogia.

Sobre isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece no seu capítulo V, artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com NEE professores com formação adequada, considerando a formação em nível médio como adequada para o ensino aos alunos com NEE. O artigo 62 estabelece um nível de formação mínima para que os professores atuem com os alunos com NEE.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ou seja, a legislação permite que professores, com nível médio apenas, atuem no ensino regular - na educação infantil e no fundamental I - e no atendimento especializado com apenas a formação do curso de magistério em nível médio.

Tínhamos como intenção inicial realizar uma análise pormenorizada das características dos participantes, ou seja, além da formação acadêmica, pretendíamos abordar também a idade e a experiência dos participantes das pesquisas selecionadas.

Porém, isso não foi possível devido à ausência desses dados. Nem todos os autores preocuparam-se em expor o perfil dos seus participantes, o que seria oportuno, uma vez que o método de pesquisa utilizado: pesquisa colaborativa, tem como pressuposto a construção de conhecimento atrelada a formação do professor.

Sobre o local onde foram desenvolvidas as pesquisas selecionadas, apresentamos a seguir a tabela 6.

Tabela 6 - Local de desenvolvimento das pesquisas selecionadas

Local	Freq.	Autor / ano
1 Escola	12	Zanata (2004); Lustosa (2009); Silveira (2009); Soares (2011); Souza (2011); Toledo (2011); Braun (2012); Melo (2013); Vioto (2013); Caramori (2014); Fiorini (2015); Costa (2014)
2 Escolas	1	Capellini (2004)
3 Escolas	2	Rabelo (2012); Araruna (2013)
SME/ Escola	3	Hummel (2012); Valadão (2013); Vilaronga (2014)

Fonte: a própria autora.

De acordo com os dados apresentados na tabela 6, é possível afirmar que a maioria das pesquisas selecionadas foram realizadas em apenas uma escola.

Ademais, uma pesquisa foi realizada em duas escolas e duas pesquisas contemplaram três escolas.

Em sua grande maioria, as pesquisas foram realizadas em escola(s). Apenas três pesquisas foram desenvolvidas em Secretarias Municipais de Educação. No entanto, vale a pena citar que Hummel (2012) realizou sua pesquisa em duas fases, a qual contemplou 10 escolas no desenvolvimento da segunda fase. Valadão (2013) e Vilaronga (2014) também contemplaram alguns procedimentos em escolas, porém não mencionaram a quantidade.

A seguir, na tabela 7, apresentaremos os níveis de ensino contemplados nas pesquisas que foram selecionadas.

Tabela 7 - Nível de ensino contemplado nas pesquisas selecionadas

Nível de ensino	Freq.	Autor /ano
Ed. Infantil	2	Silveira (2009); Soares (2011)
E. Fundamental I	14	Capellini (2004); Zanata (2004); Lustosa (2009); Souza (2011); Braun (2012); Hummel (2012); Rabelo (2012); Araruna (2013); Valadão (2013); Voto (2013); Caramori (2014); Costa (2014); Vilaronga (2014), Fiorini (2015)
E. Fundamental II	1	Toledo (2011)
Ensino Médio	1	Melo (2013)

Fonte: a própria autora.

Os dados apresentados na tabela 7 demonstram que grande parte das pesquisas selecionadas, que corresponde a 14 pesquisas, foram realizadas em nível da Educação Fundamental I. Em contrapartida, apenas duas foram realizadas na Educação Infantil, uma realizada no Ensino Fundamental II e outra Ensino Médio.

Tais resultados sugerem que poucas pesquisas se dedicaram a trabalhar com professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

A seguir, a tabela 8 expõe o período de desenvolvimento das pesquisas selecionadas.

Tabela 8 - Período de desenvolvimento das pesquisas selecionadas

Período	Freq.	Autor / ano
3 anos	1	Soares (2011)
2 - 2 a. e 6m.	3	Silveira (2009); Braun (2012); Capellini (2004)
1 - 1 a. e 6m.	7	Toledo (2011); Melo (2013); Souza (2011); Vilaronga (2014); Lustosa (2009); Costa (2014); Vioto (2013)
Até 6 m.	5	Zanata (2004); Hummel (2012); Rabelo (2012); Araruna (2013); Valadão (2013)
Não informou	2	Caramori (2014); Fiorini (2015)

Fonte: a própria autora.

Antes de efetuarmos a análise da tabela 8, devemos lembrar que os dados apresentados se referem aos que foram declarados por cada pesquisador. Assim, quatro pesquisadores declararam que o período de desenvolvimento da pesquisa ultrapassou dois anos, entre elas, Soares (2011) realizou em três anos e Capellini (2004), Silveira (2009) e Braun (2012) utilizaram de dois anos a dois anos e meio.

Sete pesquisas (COSTA, 2014; LUSTOSA, 2009; MELO, 2013; SOUZA, 2011; TOLEDO, 2011; VIOTO, 2013; VILARONGA, 2014) foram desenvolvidas no período de um ano a um ano e seis meses. E outras cinco pesquisas informaram ter durado menos de seis meses (ARARUNA, 2013; HUMMEL, 2012; RABELO, 2012; VALADÃO, 2013; ZANATA, 2004).

Por meio da leitura desses estudos, compreendemos que foram considerados apenas o período de intervenção junto aos participantes como período de desenvolvimento da pesquisa. Além disso, nas produções de Caramori (2014) e Fiorini (2015) não foi possível identificar o período de intervenção ou desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento, abordaremos os procedimentos utilizados nas pesquisas selecionadas. Tais procedimentos foram identificados por meio da leitura completa das 18 teses e dissertações selecionadas.

Com base na leitura, verificamos diversas formas de sistematização e desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa. Todavia, para análise dos mesmos, nos baseamos nos pressupostos de Ibiapina (2008) sobre os

procedimentos considerados primordiais para a concretização da pesquisa colaborativa (sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos, diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, sessões de estudo intercaladas pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análises das práticas docentes).

Acrescentamos à análise os procedimentos referentes à avaliação do processo de intervenção, apesar de Ibiapina (2008) não o descrevê-lo, algumas pesquisas apresentaram esse procedimento.

Identificamos que, antes da realização da fase de sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos e diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, grande parte das pesquisas selecionadas realizou procedimentos preliminares, como por exemplo, submeteram o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética local, pediram a autorização ao órgão responsável pela instituição ou local de pesquisa, que em geral foram as Secretarias de Educação.

Ainda como etapa preliminar, entre as 18 teses e dissertações consideradas nessa fase de análise, 12 autores, entre eles Lustosa (2009), Silveira (2009), Soares (2011), Souza (2011), Braun (2012), Araruna (2013), Melo (2013), Valadão (2013), Caramori (2014), Costa (2014), Vilaronga (2014) e Fiorini (2015), consultaram a Secretaria de Educação a fim de identificar as escolas cujas características atendessem aos critérios imanentes aos objetivos de cada investigação, ou seja, as possíveis escolas que poderiam ser campo de pesquisa.

No estudo desenvolvido por Hummel (2012), esse procedimento ocorreu de maneira distinta, a Gerência Educacional de Apoio Especializado (GEAE) solicitou que a pesquisadora realizasse um curso de formação para os professores das SRM, tendo em vista que houve o recebimento dos recursos tecnológicos nas SEM e os profissionais não haviam sido preparados para utilização dos mesmos.

Os estudos de Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011) estavam inseridos no projeto GAD. Por essa razão, alguns procedimentos foram igualmente realizados em parceria ao referido projeto e, outros foram próprios de cada pesquisador.

Na etapa preliminar da pesquisa, além dos procedimentos citados anteriormente, foram promovidas, nos estudos dos três autores, duas reuniões junto aos técnicos da Secretaria de Educação e Assistência Social – SEDAS – e das secretarias executivas regionais (SER's), órgãos ligados à Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A seguir, trataremos dos procedimentos que foram utilizados para sensibilização dos colaboradores, negociação dos espaços e tempos e diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios.

4.2.2.1 Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de sensibilização dos colaboradores, e diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios

Apresentaremos, primeiramente, o procedimento denominado sensibilização dos colaboradores e negociação dos espaços e tempos, que consiste no estudo sistemático sobre os princípios da pesquisa colaborativa, demonstrando aos participantes o que será considerado como processo colaborativo no desenvolvimento da pesquisa e negociando as atribuições do pesquisador (mediador) e dos participantes/colaboradores (professores ou profissionais da educação); os procedimentos de trabalho, os objetivos dos encontros, os tipos de interações, os instrumentos de investigação e análise, o material para leituras, as sessões extras para reflexão ou estudo, período de duração da pesquisa e dos encontros, entre outras questões (IBIAPINA, 2008).

Em relação aos procedimentos preliminares, as pesquisas selecionadas também se diferenciaram na maneira em que realizaram os procedimentos de sensibilização dos colaboradores e negociação dos espaços e tempos de realização da pesquisa.

Identificamos que Capellini (2004), Souza (2011), Toledo (2011), Braun (2012), Rabelo (2012), Araruna (2013), Caramori (2014), Costa (2014), Vilaronga (2014) realizaram contato com os dirigentes da escola, apresentaram o projeto de pesquisa, seus objetivos e procedimentos que seriam realizados, selecionaram os

participantes e alunos que seriam alvo do estudo e negociaram os dias e horários de investigação.

Por sua vez, Rabelo (2012), Valadão (2013) e, também, Souza (2011), Toledo (2011), Araruna (2013), Caramori (2014) e Costa (2014) realizaram reunião com os próprios participantes da pesquisa, expuseram os objetivos e procedimentos que seriam realizados e negociaram os possíveis dias e horários para realização dos mesmos.

Costa (2014), de modo particular, relata que na reunião que realizou com as participantes, apresentou conceitos sobre colaboração e percurso metodológico da pesquisa, discutiu os procedimentos que seriam utilizados para construção dos dados, negociou a adesão à pesquisa refletindo sobre as questões orientadoras da pesquisa colaborativa e, por último, agendou entrevistas individuais com cada participante.

Tais autores declaram que nas reuniões realizadas foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os responsáveis pela instituição ou os próprios participantes assinassem autorizando e se comprometendo na participação pesquisa.

Capellini (2004), Rabelo (2012) e Vilaronga (2014), também, entregaram os TCLE aos pais dos alunos das salas que seriam observadas pelas pesquisadoras. Braun (2012), por sua vez, foi convidada pela equipe de gestão da escola a apresentar as intenções da pesquisa na primeira reunião de pais, quando também foi solicitado aos responsáveis o preenchimento e assinatura do TCLE.

Os procedimentos de sensibilização dos colaboradores e negociação dos espaços e tempos realizados por Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011) se diferenciaram das demais pesquisas aqui analisadas. Antes de desenvolver tal procedimento, as autoras realizaram reuniões em sete escolas a fim de discutir os objetivos do projeto GAD, do qual fazem parte suas respectivas pesquisas, e explicar os critérios de participação.

Em seguida, as pesquisadoras fizeram visitas regulares às escolas, aplicaram questionários e realizaram entrevistas informais com a equipe gestora

dessas escolas, a fim de verificar o interesse desses profissionais em participar da pesquisa e suas percepções sobre a inclusão na escola.

Das sete escolas visitadas, duas exibiam condições adequadas para pesquisa. Desta forma, foi apresentada mais uma vez às escolas a proposta da pesquisa, os objetivos e operacionalização e foi aplicado outro questionário com as seguintes perguntas:

Como você percebe a participação da escola nesse projeto?
Você quer participar desse projeto?
Como você imagina que poderia ser sua participação no projeto?
Que dificuldades poderiam limitar o desenvolvimento do projeto na escola?

A partir da análise desses questionários, os pesquisadores optaram pela escola em que todos responderam afirmativamente à realização e adesão ao projeto.

Desta forma, foi realizada uma reunião com todos os profissionais da escola e pesquisadores do projeto, a fim de realizar uma discussão coletiva sobre o papel da pesquisa colaborativa na escola, apresentar ao grupo os três eixos do projeto GAD e discutir as intervenções e ações do grupo escolar, abordando a metodologia adotada.

A partir dos dados expostos até aqui, verificamos que, em grande parte das pesquisas, as reuniões realizadas com o propósito de sensibilização dos colaboradores e negociação dos espaços e tempos, expuseram os objetivos e intenções da investigação, apresentaram os procedimentos que seriam realizados e agendaram os dias e horários para o desenvolvimento dos mesmos.

Com vistas à isso, e considerando que a sensibilização dos colaboradores, consiste no estudo sistemático junto aos participantes sobre os fundamentos da pesquisa colaborativa, consideramos que poucos pesquisadores realizaram ou se preocuparam em descrever de forma pormenorizada esse procedimento que é importante para o entendimento e a viabilização do processo colaborativo; para que os participantes entendam o que é colaboração e para que negociem os papéis e as interações que estarão vigentes na pesquisa.

Segundo Ibiapina (2008, p. 28), para realizar a pesquisa colaborativa “é necessário, primeiramente, que o grupo envolvido construa aprendizado significativo sobre o que é colaborar”.

Isso porque os pesquisadores e participantes embasados em “decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cossuários e coautores”, ou seja, o modelo de pesquisa colaborativa no âmbito educacional supõe que pesquisadores e professores participem ativamente em um processo de investigação, reflexão, formação e coprodução de saberes sobre determinada realidade.

Após a sensibilização dos colaboradores, realiza-se o diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios. Esse procedimento é necessário para que os participantes exponham suas dificuldades em relação à inclusão dos alunos com NEE, suas sugestões e os temas de seu interesse formativo, o que será de tamanha importância para orientar o processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Tais necessidades podem surgir do contexto em que o professor está inserido, ou de um conjunto de interesses individuais.

O levantamento das necessidades formativas pode ser realizado por meio dos relatos emitidos pelos profissionais participantes (professores) ou, por meio da ação desenvolvida por eles; suas dificuldades não resolvidas na prática, ou expressões que são construídas coletivamente (IBIAPINA, 2008).

Desta maneira, utilizam-se diversos instrumentos para o levantamento das necessidades de formação e conhecimentos prévios. O quadro 5, a seguir, apresenta os procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de levantamento das necessidades.

Quadro 5 - Procedimento de levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios

Autor / ano de publicação	Observação	Escala/ Questionário	Entrevista	Reunião	Análise documental
Capellini (2004)	X	X			
Zanata (2004)		X		X	
Lustosa (2009)	X	X	X	X	
Silveira (2009)	X	X	X	X	
Soares (2011)	X		X	X	
Souza (2011)	X		X		X
Toledo (2011)	X	X		X	
Braun (2012)	X		X	X	X
Hummel (2012)		X		X	
Rabelo (2012)	X	X	X		X
Araruna (2013)	X				
Melo (2013)	X		X		
Valadão (2013)	X	X	X	X	X
Vioto (2013)	X	X	X	X	
Caramori (2014)	X	X		X	
Costa (2014)		X	X	X	
Vilaronga (2014)		X	X		
Fiorini (2015)	X	X	X	X	
Total	14	13	12	12	4

Fonte: a própria autora.

Com base no quadro 5, verificamos que os instrumentos mais utilizados pelas teses e dissertações selecionadas para o levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios foram a observação, empregada em 14 estudos; escala ou questionário, utilizada em 13; entrevista por 12 pesquisas e, igualmente, 12 utilizaram reuniões. Apenas quatro pesquisas realizaram análise de documentos nesta etapa da pesquisa.

Com base nos dados, vale a informar que, apesar de as pesquisas selecionadas utilizarem instrumentos semelhantes para o levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios, cada pesquisador utilizou-os de

modo particular, visando ao seu objetivo de estudo, participantes envolvidos e outros aspectos da sua investigação.

Desta forma, apresentaremos esses dados de maneira pormenorizada, a fim de identificarmos como foi a utilização de cada instrumento nas pesquisas selecionadas.

Entre as 14 pesquisas que utilizaram a observação como instrumento de coleta de dados, identificamos que havia entre elas diferença referente ao foco e objetivo das observações.

Verificamos que, em 12 doze pesquisas, as sessões de observação realizadas na sala de aula tiveram o objetivo de identificar as práticas pedagógicas das professoras participantes junto aos alunos com NEE, bem como suas dificuldades e conhecimentos pedagógicos envolvidos. Entre elas, foram utilizadas as de Capellini (2004), Lustosa (2009), Soares (2011), Souza (2011), Toledo (2011), Braun (2012), Rabelo (2012), Melo (2013), Valadão (2013), Vioto (2013), Caramori (2014) e Fiorini (2015).

Em seis pesquisas (BRAUN, 2012; LUSTOSA, 2009; RABELO, 2012; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011; SOUZA, 2011), a observação foi utilizada com o intuito de captar a dinâmica do contexto escolar, ou seja, os pesquisadores observaram o funcionamento escolar, as atividades que eram realizadas, as relações estabelecidas entre os profissionais e alunos e os aspectos relacionados a inclusão dos alunos com NEE.

Em específico, Fiorini (2015) selecionou apenas dois professores, que haviam participado dos grupos realizados anteriormente, nessa mesma fase da pesquisa. As observações tiveram o intuito de identificar situações de dificuldade e sucesso para incluir aluno com deficiência e com autismo.

Apoiados no objetivo da pesquisa, alguns pesquisadores também realizaram observações em outros contextos, como Braun (2012), Rabelo (2012) e Araruna (2013) que observaram os atendimentos realizados na SRM, Vioto (2013) que observou o trabalho desenvolvido pela supervisora pedagógica e Silveira (2009), o trabalho do gestor da escola participante.

As observações de Silveira (2009) e Vioto (2013) ocorreram nos seguintes momentos: atendimento em sala junto aos professores que trabalhavam com alunos com NEE, auxílio aos professores com relação ao preenchimento dos pareceres descritivos dos alunos com NEE, conselhos de classes, semana pedagógica, reunião com os professores e entre outros momentos.

O objetivo da observação foi de identificar como a supervisora pedagógica conduzia o processo de inclusão dos alunos com NEE e sua atuação junto aos professores e demais profissionais da escola, tendo em vista identificar as possíveis dificuldades e adequações nas suas práticas aos princípios inclusivos.

Escalas e questionários também foram utilizados como instrumento em 13 das pesquisas selecionadas, entre elas as de Capellini (2004), Zanata (2004), Lustosa (2009), Silveira (2009), Toledo (2011), Hummel (2012), Rabelo (2012), Valadão (2013), Vioto (2013), Caramori (2014), Costa (2014), Vilaronga (2014) e Fiorini (2015) utilizaram um questionário com intuito de caracterizar os participantes, levantando dados de identificação, sobre sua formação, experiência profissional, suas percepções sobre os alunos com NEE e o processo de inclusão e os conhecimentos prévios referentes ao tema da pesquisa.

Além de a caracterização dos participantes, alguns dos autores utilizaram questionários/escalas com outro foco de investigação. Hummel (2012) utilizou um questionário para identificação de Tecnologia Assistivas (TA) nas SRM e o questionário Tecnologias Assistivas nas Escolas (TAE), a fim de verificar os recursos de TA disponíveis e o conhecimento das professoras quanto à utilização dos recursos. Caramori (2014) empregou em seu estudo um questionário sobre o perfil didático do professor mediador.

Zanata (2004) solicitou que as professoras que trabalhavam com os três alunos surdos, alvo da pesquisa, preenchessem o protocolo “Ficha Individual e Estratégias”, com itens versando sobre o desempenho acadêmico e social do aluno.

Tal protocolo foi preenchido em duas etapas, a primeira ocorreu ao final do ano de 2002 preenchido pela professora que ministrou aulas para o aluno naquele ano e a segunda ocorreu no início do ano de 2003, preenchido pela nova professora dos alunos alvo da pesquisa.

Alguns pesquisadores, também utilizaram questionários junto ao diretor/gestor escolar na pesquisa de Silveira (2009) e Rabelo (2012), ao coordenador pedagógico por Vioto (2013), e à coordenadora do departamento de educação especial, na pesquisa de Rabelo (2012).

Em quatro pesquisas, houve também questionários utilizados com o intuito de identificar características dos alunos com NEE, alvo de estudo (LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011; VILARONGA, 2014).

As escalas foram utilizadas nas pesquisas realizadas por Lustosa (2009) e Silveira (2009). Lustosa (2009) aplicou duas escalas: a Escala de competência de Base da Docência e a Escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula como ferramenta de identificação das práticas desenvolvidas pelas professoras, bem como orientar a construção de novas práticas.

Por sua vez, Silveira (2009) empregou em seu levantamento de dados a Escala de Competências da Gestão, que foi respondida em dois momentos distintos, no meio da pesquisa (2006) e no final da pesquisa (2007) e os respondentes foram: o diretor, a orientadora educacional da escola e a própria pesquisadora.

As entrevistas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados em 12 teses e dissertações realizadas por Lustosa (2009), Silveira (2009), Soares (2011), Souza (2011), Braun (2012), Rabelo (2012), Melo (2013), Valadão (2013), Vioto (2013), Costa (2014), Vilaronga (2014) e Fiorini (2015).

Grande parte destas entrevistas objetivou a descrição da experiência profissional; identificar as dificuldades dos participantes e suas necessidades de formação; suas percepções a respeito da educação inclusiva e dos alunos com NEE; seus conhecimentos e procedimentos adotados para o favorecimento à educação inclusiva. As entrevistas ocorreram de duas formas: coletiva ou individual.

Sete pesquisadores utilizaram entrevistas individuais com os participantes da pesquisa, entre eles: Souza (2011), Braun (2012), Melo (2013), Valadão (2013) Vioto (2013), Costa (2014), Vilaronga (2014). Souza (2011), Braun (2012). Vioto (2013) realizou entrevista individual com a supervisora pedagógica da escola participante. Valadão (2013) e Vilaronga (2014) entrevistaram a coordenadora de Educação Especial do município no qual realizaram suas pesquisas.

Por meio da entrevista individual com o professor participante do seu estudo, Melo (2013) procurou conhecer também a trajetória escolar dos alunos com deficiência visual. E, por fim, Capellini (2004), Braun (2012) e Rabelo (2012) também realizaram entrevistas com os pais dos alunos com NEE que eram alvo das respectivas pesquisas.

As entrevistas coletivas com os participantes, também identificadas como grupos focais, foram utilizadas por Lustosa (2009), Silveira (2009), Soares (2011), Rabelo (2012), Costa (2014) e Fiorini (2015).

De acordo com Fiorini (2015), os participantes selecionados foram reunidos para discutir o tema da pesquisa com base nas experiências pessoais, o que permitiu a pesquisadora obter dados sobre a realidade escolar desses professores, as práticas cotidianas e as ações e reações diante da inclusão escolar de aluno com NEE.

Rabelo (2012) realizou um grupo focal a fim de identificar as expectativas, concepções, valores, opiniões, reflexões dos professores sobre a proposta de ensino colaborativo e escolarização dos alunos com autismo; levantamento de dados sobre a educação do município, das escolas, do perfil e formação das professoras, caracterização do trabalho pedagógico e perfil dos alunos.

Neste momento, foram explicitadas expectativas, concepções, dilemas, dificuldades, demandas e o que as professoras poderiam oferecer na parceria colaborativa.

Lustosa (2009) Silveira (2009) e Soares (2011), por meio do Projeto GAD, realizaram duas entrevistas coletivas com os gestores e professores em momentos distintos (no meio e no final da pesquisa).

As entrevistas foram realizadas com três grupos distintos: um de professores, acompanhados diretamente em sala de aula por membros das pesquisas, outro grupo de professores que participava dos momentos de estudos coletivos, mas não tinha acompanhamento em sala de aula, e o último formado pelo Núcleo Gestor da escola.

Outro instrumento utilizado com grande frequência pelas pesquisas selecionadas foram as reuniões com os participantes da pesquisa, ao todo, 12

pesquisadores utilizaram esse recurso, dentre eles: Zanata (2004), Lustosa (2009), Silveira (2009), Soares (2009), Toledo (2011), Braun (2012), Hummel (2012), Valadão (2013), Vioto (2013), Caramori (2014), Costa (2014) e Fiorini (2015).

Apesar de algumas pesquisas selecionadas já terem realizado as reuniões previamente, em sua maioria, as reuniões coletivas citadas aqui tiveram como objetivo a sensibilização dos participantes, a negociação dos procedimentos que seriam realizados e o levantamento de necessidades formativas e conhecimento prévio.

Valadão (2013), em sua reunião com os professores participantes, além dos objetivos descritos no parágrafo anterior, também apresentou as informações sobre os alunos alvos do estudo e definiu junto aos participantes o objetivo considerado prioritário para cada um dos alunos.

Soares (2011) realizou uma reunião individual com cada participante para conversar sobre a prática observada nessa primeira etapa de levantamento de necessidades formativas e conhecimentos prévios. De forma semelhante, Fiorini (2015) realizou uma reunião para dar devolutiva aos professores que participaram do grupo focal nessa fase do estudo.

Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011), agregados ao projeto GAD, realizaram encontros coletivos mensais, abordando temáticas ligadas às preocupações pedagógicas docentes e principais dificuldades assinaladas pelo grupo, bem como suas percepções.

Cinco das produções selecionadas, fizeram uso da análise de documentos próprios da escola em que foi realizada a pesquisa ou dos alunos com NEE, que foram alvo da investigação. Entre elas, Souza (2011) e Braun (2012) utilizaram o Projeto Político Pedagógico da escola, os históricos escolares dos alunos-alvo, os arquivos dos setores de coordenação pedagógica, as atas de reuniões e estudo de caso e as fichas de avaliação especial para alunos com NEE como dados para essa fase da pesquisa. Além disso, as mesmas autoras coletaram atividades e avaliações desenvolvidas no cotidiano do aluno.

Por sua vez, Valadão (2013), analisou 200 Plano de desenvolvimento Individualizado (PDI) do município de 2011 e 2012. Melo (2013) realizou uma análise

das avaliações bimestrais dos alunos envolvidos na pesquisa. Rabelo (2012) fez a análise dos relatórios e diagnósticos médicos sobre os alunos, do Plano de Individual de Atendimento Especializado e dos relatórios cedidos pelas professoras, constando o tipo de atendimento o aluno já recebeu, seus avanços e dificuldades, cópias de laudos médicos.

Além dos instrumentos citados até aqui, Capellini (2004) utilizou outros tipos de recursos para avaliar os alunos com DI, alvo de sua pesquisa: o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Protocolo de Avaliação Pedagógica (PAP). A PAP trata-se de uma avaliação elaborada pela pesquisadora e a professora participante, contendo exercícios de Língua Portuguesa, Matemática e Redação, referentes ao Ciclos I.

O TDE é um teste validado que afere o desempenho escolar do aluno nas áreas de escrita, matemática e leitura.

De modo geral, os instrumentos utilizados nas pesquisas selecionadas e aqui apresentados para o levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios tiveram como intenção captar a dinâmica do contexto escolar, seu funcionamento, as atividades que eram realizadas, as relações estabelecidas entre os profissionais; identificar as práticas pedagógicas realizadas pelas profissionais da área da educação junto aos alunos com NEE, bem como suas dificuldades, conhecimentos pedagógicos envolvidos e temas de interesse.

Além disso, objetivou caracterizar os participantes, sua formação, experiência profissional, suas percepções sobre a inclusão e alunos com NEE e conhecimentos prévios referentes ao tema da pesquisa.

O registro destes dados é imprescindível para o processo de formação dos profissionais que atuam na área da educação, pois eles formam a base do processo de formação. Logo, para registro dos dados advindos das sessões de observação, entrevista individual e coletiva e reuniões, foram utilizados as anotações em diário de campo foram utilizadas por Capellini (2004), Souza (2011), Toledo (2011), Braun (2012), Hummel (2012), Melo (2013), Vioto (2013) e Caramori (2014); as gravações em áudio por Lustosa (2009), Silveira (2009), Soares (2011) e Melo (2013) e o

registro por meio de filmagens foi utilizado por Capellini (2004), Souza (2011), Toledo (2011), Braun (2012), Valadão (2013), Caramori (2014), Fiorini (2015).

Os dados advindos dessa fase de diagnóstico das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios traduzem a necessidade de reflexão e de realizar estudos teóricos, a fim de “munir os docentes de conhecimento, habilidades e atitudes capazes de proporcionar-lhes condições de compreensão das situações problemáticas vivenciadas, bem como de resolução e mudança dos contextos de atuação” (IBIAPINA, 2008, p. 42).

Nessa perspectiva, para Aguiar e Ferreira (2007) é de fundamental importância esclarecer as necessidades formativas dos professores e considera-las ponto de partida do desencadear dos processos de formação, pois, só assim os mesmos se implicarão no processo de formação.

Assim como o diagnóstico das necessidades formativas, os conhecimentos prévios também são importantes para a planificação do processo de intervenção formativa, assim como é exposto por Ibiapina (2008, p. 44)

[...] é de fundamental importância estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo o conhecimento se liga as aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com os significados construídos socialmente. Esse movimento reflexivo cria as condições para que o professor identifique qual o quadro teórico de referência que explica e, ao mesmo tempo, orienta a prática docente.

Isto é, as informações advindas do levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes são necessárias para “[...] desvelar os conceitos que as constituem e a teoria da qual deriva a crença na eficácia de tal prática” (IBIAPINA, 2008, p.44) realizada pelos mesmos. Além disso, de acordo com Aguiar e Ferreira (2007, p. 78):

[...] o progresso do conhecimento consiste na modificação do conhecimento precedente e, dessa forma, a posição assumida pelos indivíduos como seres pensantes decorre do desenvolvimento da capacidade de mobilizar e aplicar corretamente os conhecimentos já consolidados para solucionar determinado problema.

Desta forma, o diagnóstico dos conhecimentos e experiências prévias dos professores servem de base para que os pesquisadores planejem as ações formativas, isto é, a partir dos dados levantados nessa fase de desenvolvimento da pesquisa é feita a planificação, que consiste em definir um plano de ação para atender as necessidades e expectativas dos professores, referente ao desenvolvimento profissional.

Portanto, tomando como base o levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios, as pesquisas selecionadas planejaram e desenvolveram procedimentos de intervenção formativa junto aos seus participantes, os quais trataremos a seguir.

5.2.2.2 Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de intervenção junto aos participantes

A seguir apresentamos o quadro 6 contendo os procedimentos utilizados no processo de intervenção das pesquisas selecionadas.

Quadro 6 - Procedimentos de intervenção utilizados nas pesquisas

Ano de publicação	Ciclos de estudo	Ciclos de reflexão	Intervenção em sala	Planejamento /replanejamento	Elaboração de recursos materiais
Capellini (2004)	X	X	X	X	X
Zanata (2004)	X	X		X	
Lustosa (2009)	X	X	X	X	X
Silveira (2009)	X	X	X		
Soares (2011)	X	X	X	X	
Souza (2011)	X	X	X	X	
Toledo (2011)	X	X	X	X	
Braun (2012)	X	X	X	X	
Hummel (2012)	X	X		X	X
Rabelo (2012)	X	X		X	X
Araruna (2013)	X	X	X	X	
Melo (2013)		X	X	X	X
Valadão (2013)	X	X		X	X
Vioto (2013)	X	X	X		
Caramori (2014)	X	X		X	
Costa (2014)	X	X		X	
Vilaronga (2014)	X	X			
Fiorini (2015)	X	X		X	
Total	17	18	10	15	6

Fonte: a própria autora.

O quadro 6 mostra que, entre os procedimentos realizados nessa fase de intervenção formativa, os ciclos de estudo e de reflexão e o planejamento e replanejamento de ações, tiveram maior frequência em relação aos outros procedimentos de intervenção junto aos participantes; 17 pesquisas utilizaram os ciclos de estudo, 18 os ciclos de reflexão e 15 realizaram planejamento e replanejamento de práticas ou de instrumentos pedagógicos.

Acreditamos que a maior frequência desses procedimentos decorre da sua importância no processo da pesquisa-ação colaborativa, uma vez que a base do seu desenvolvimento está pautada na espiral de: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação (IBIAPINA, 2008; ALARCÃO, 2011).

Segundo Ibiapina (2008, p. 44), para pesquisar sob enfoque colaborativo os pesquisadores e professores, precisam refletir juntos sobre os conhecimentos e pressupostos teóricos que, até então, são postos em prática (conhecimentos prévios). Isso, possivelmente, decorrerá de “ciclos reflexivos que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares com diferentes níveis de competência profissional”.

Para que esse processo se efetive, Ibiapina (2008) recomenda que sejam criadas condições para que o grupo colaborativo estude e reflita em nível interpessoal e intrapessoal. Ambos formam uma unidade indissociável no desenvolvimento profissional, “uma vez que um nível auxilia na construção do outro” (IBIAPINA, 2008, p. 47).

Desta forma, as reflexões “inter” e intrapessoal são postas em sequência intencionalmente com o intuito de intermediar a apreensão de sentidos e significados apontados como necessários pelos próprios professores e são gerados com o apoio de textos didáticos apresentados eles com o objetivo de motivá-los na reconstrução de seus conhecimentos prévios. Ou seja, o professor busca compreender o significado de sua prática e dos conhecimentos que guiam sua atividade docente por meio dos conteúdos teóricos e, só então, é possível reconstruí-la.

Esse processo cria oportunidades para que sejam externalizados sentidos e significados, ajudando a reorganizar as estruturas já fixadas, ampliando os níveis de conhecimento teórico e prático dos pesquisadores e dos professores ou outros profissionais da área da educação.

Dessa forma, as sistemáticas de reflexão e estudo estimulam os professores a refletir com base em construções teóricas, sua prática pedagógica. De acordo com Aguiar e Ferreira (2007, p. 76)

[...] o conhecimento teórico é norteador da atividade prática, entendemos ser necessário criar situações intencionalmente planejadas, objetivando a construção conjunta dessa modalidade de conhecimento, em particular do conhecimento conceitual.

Os autores, também comentam sobre os Ciclos de Estudos Reflexivos como um procedimento complexo de construção, (re)construção de conhecimento e do

próprio processo de poder conhecer, isso porque, “as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além de a reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica” (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 76).

Por isso, entendemos que os procedimentos de planejamento e replanejamento realizados nas pesquisas, consistem na construção e reconstrução de conhecimento a partir das sessões de reflexão e estudo. Não podemos deixar de considerar que a intervenção em sala e a elaboração de materiais fazem parte dessa nova construção de conhecimento.

Com vistas a isso, discorreremos sobre os procedimentos que foram utilizados em cada pesquisa selecionada. Iniciaremos tal exposição com os procedimentos de intervenção empregados no estudo de Capellini (2004): ciclos de estudo e reflexão, intervenção por meio do trabalho colaborativo em sala de aula, planejamento e replanejamento de atividades e estratégias de ensino e elaboração de recursos materiais.

Os ciclos de reflexão foram realizados com base nos dados extraídos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Tais dados também basearam a intervenção da pesquisadora em sala de aula; ela atuou como professora colaboradora, desenvolvendo o trabalho colaborativo em sala de aula, auxiliando nos atendimentos aos alunos com DI e, prioritariamente, dando apoio à adaptação e simplificação dos conteúdos e estratégias de ensino.

O ciclo de estudo desenvolvido por Capellini (2004) contou com a participação de todo corpo docente da escola participante. Foi uma etapa paralela realizada que com intuito de orientar o corpo docente, sob modelo de formação continuada em serviço. Essa etapa surgiu da preocupação das professoras participantes sobre a formação dos demais profissionais que atuavam na escola, pelo fato deles não estarem recebendo as mesmas informações e, também, da preocupação com a inclusão dos alunos com NEE nos próximos anos.

Além disso, a pesquisadora também realizou reuniões com o professor e os familiares dos alunos, a fim de obter dados sobre a relação da criança com a família

e estimular o diálogo entre escola e família. No decorrer da intervenção, cada professor realizou sozinho, no mínimo, mais dois encontros com os pais, com o intuito de obter mais participação na escolaridade do filho (CAPELLINI, 2004).

Zanata (2004) utilizou ciclos de estudo e reflexão e planejamento e replanejamento de estratégias pedagógicas no seu procedimento de intervenção. Tais procedimentos foram previamente acordados com as professoras, assim como o esquema de trabalho pautado na tríade ação-reflexão-ação.

Essa tríade iniciou a partir das filmagens nas salas de aula das três professoras participantes. Após a edição das filmagens, foi preenchida a parte inicial do Protocolo de Registro de Episódios, denominada “Aula Inicial”, constando informações sobre as estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico (ZANATA, 2004).

Logo, foram realizados ciclos de estudo e reflexão para análise das práticas educativas das professoras, bem como para elaboração das estratégias apoiadas na literatura sobre adaptações e arranjos (ZANATA, 2004).

Os encontros aconteciam semanalmente com as três professoras. Nessa ocasião, preenchida a segunda parte do protocolo, denominada “Processo de Construção das Estratégias”, constando de avaliação da estratégia inicial, detecção das necessidades educacionais especiais, recursos, análise das possibilidades de implementar novas estratégias e proposição da estratégia (ZANATA, 2004).

Em seguida, as atividades reelaboradas foram implementadas em sala de aula e novamente filmadas. Nessa fase, houve, esporadicamente, a colaboração de uma professora da SRM atuando ora como intérprete ora como apoio em sala de aula e promovendo algumas das adaptações necessárias (ZANATA, 2004).

Em seguida, a pesquisadora e as professoras assistiam ao episódio da atividade já modificada e faziam a análise da prática pedagógica implementada e da efetividade quanto aos objetivos propostos, para então preencher a terceira parte do protocolo, denominada “Aula Replanejada”, constando das estratégias, materiais, recursos, tempo e espaço físico (ZANATA, 2004).

Concluída a etapa do planejamento e implementação, na sessão final era assistida o filme da última aula e era preenchida a quarta parte do protocolo

denominada “Análise Final da Aula Replanejada” (ZANATA, 2004). Este procedimento ilustra bem o princípio de ação-reflexão-ação em espiral visto que a ocorrência do replanejamento.

Como procedimento de intervenção, Lustosa (2009) realizou ciclos de estudo e reflexão, intervenção em sala de aula, planejamento e replanejamento e elaboração de recursos materiais. No início da pesquisa, ano de 2006, Lustosa (2009) realizou o acompanhamento individualizado das práticas pedagógicas de quatro professoras.

Esse procedimento consistiu em visitas e observações sistemáticas, dedicadas ao acompanhamento das atividades desenvolvidas por elas. Tais observações ocorreram de forma gradual. Inicialmente, tinha o objetivo de extrair os costumes, rotina e formas de agir dos sujeitos no cotidiano da escola e conhecer sobre as interações sociais nela estabelecidas (LUSTOSA, 2009).

Em seguida, com o avanço da pesquisa, a observação adquiriu o caráter de interventiva-colaborativa, com práticas compartilhadas entre a professora e a pesquisadora. Ainda, em momentos posteriores à observação das aulas, os pesquisadores partilhavam com as professoras as impressões sobre as ações desenvolvidas e planejava novas práticas pedagógicas (LUSTOSA, 2009).

Durante todo acompanhamento, a pesquisadora assumia o caráter de fomentadora de ideias, partilhando materiais e planejando, juntamente com as professoras, atividades pedagógicas. Paralelamente, exigiu das professoras participantes um movimento de estudo, sistematização de planejamento e elaboração de materiais pedagógicos para uso nas aulas (cartazes, textos ampliados, seleção de materiais concretos e literatura infantil relacionados ao conteúdo explanado, etc.) (LUSTOSA, 2009).

A referida pesquisadora descreve ainda que, devido à falta de tempo e de organização da escola, ela e as professoras recorriam aos intervalos de aulas, recreios, aos momentos da aula de Educação Física dos alunos, ou dos tempos particulares das professoras para realização dos encontros.

Ao final do ano de 2006, o projeto GAD, do qual a pesquisa fazia parte, aprova um novo programa de intervenção intitulado “Modelo de Acompanhamento

Socioconstrutivista”. Esse novo programa de intervenção contou com uma equipe de estagiárias contratadas para substituir as professoras em salas de aula, enquanto participavam dos encontros (LUSTOSA, 2009).

Para a realização do acompanhamento socioconstrutivista, as participantes foram agrupadas em subgrupos de três professoras. A professora regente recebeu a pesquisadora e as outras duas participantes de seu subgrupo para observação de sua aula (LUSTOSA, 2009).

Durante esse momento, todas as participantes observavam a aula apoiando-se em um protocolo de registro e na sequência, era realizada a análise reflexiva da aula observada, a qual, buscava construir a compreensão das razões que fundamentavam as atividades desenvolvidas pelas professoras e a identificação de como o ensino diversificado funcionava na prática (LUSTOSA, 2009).

Em cada semana, essa observação ocorria na sala de uma das professoras do subgrupo, de forma que, ao final do mês, todas tivessem sido regentes e observadoras. Na quarta semana do mês, acontecia a sessão ampliada, que envolvia todas as professoras acompanhadas. Mais adiante trataremos, detalhadamente sobre a sessão ampliada (LUSTOSA, 2009).

Silveira (2009) realizou ciclos de estudo, reflexão das práticas das participantes e intervenção em sala de aula como procedimentos de intervenção formativa. Para registro dos procedimentos foi utilizado um diário de campo, no qual foram feitas anotações cuidadosas e detalhadas das situações observadas no cotidiano e na rotina escolar, bem como das observações diretas das atividades dos gestores e professores da escola. Essa forma de registro foi importante, pois serviram como suportes para as reflexões e análise do movimento e da dinâmica da escola.

Silveira (2009) realizou encontros de estudo e reflexão com o núcleo gestor, diretor e supervisora, com objetivo de discutir os dados descritos no diário de campo referentes aos procedimentos, tomadas de decisões, orientações, e para debater e avaliar o andamento das ações de parceria entre a pesquisa e escola. As reflexões obedeceram ao referencial teórico da teoria da mudança e autores que discutem a gestão da escola sob a perspectiva inclusiva.

A pesquisa realizada por Soares (2011) apresentou como procedimentos de intervenção ciclos de estudo e reflexão, intervenção em sala de aula e planejamento e replanejamento.

De início, a pesquisadora ofereceu a seis professoras um curso de formação intensiva, o qual consideramos como ciclo de estudo, durante uma semana dentro do horário de trabalho. A formação intensiva teve como intuito proporcionar uma reflexão e uma análise, por parte das professoras da educação infantil, sobre o cotidiano das suas salas de aula, bem como também propiciar o aprofundamento teórico e no que se refere às temáticas ligadas às práticas pedagógicas vinculadas às diferenças da sala de aula (SOARES, 2011).

A formação teve como foco os seguintes aspectos: organização da rotina e do espaço da sala, o papel do brincar e das brincadeiras no cotidiano escolar, e atividades que potencializassem o atendimento às diferenças da sala de aula (SOARES, 2011).

Soares (2011) descreve que, enquanto as professoras participavam das reuniões do ciclo de estudo, alunos do curso de pedagogia os substituíam em sala de aula, o que facilitou o processo intervenção, uma vez que a falta de horário para estudo e planejamento é uma das principais dificuldades relatadas pelos professores das pesquisas analisadas para uma prática reflexiva, abordaremos este assunto mais adiante.

Os ciclos de estudo contemplaram uma vivência prática junto às professoras, que tiveram que formar grupos entre elas e planejaram a mesma atividade para os alunos. O papel da pesquisadora nessa tarefa foi de mediação, problematizando as propostas planejadas por elas na organização da sala de aula e no desenvolvimento da atividade. Após a intervenção nas classes, houve a discussão sobre a atividade desenvolvida com as crianças (SOARES, 2011).

No ano de 2007, houve mudança no acompanhamento das professoras, passando a acontecer no molde do Acompanhamento Socioconstrutivista (SOARES, 2011). Para este novo modelo de acompanhamento, as seis professoras foram divididas em dois grupos, nos quais aconteciam o desenvolvimento e observação da

prática pedagógica na sala de aula; a análise e reflexão sobre essas práticas; e reunião de formação.

Assim, enquanto uma professora estava desenvolvendo a prática pedagógica, as outras duas e a pesquisadora estavam na sala de aula da respectiva professora observando a sua prática. Posteriormente, as três professoras e a pesquisadora se reuniam para discutir e analisar os erros e acertos da prática desenvolvida (SOARES, 2011).

Uma vez por mês, o grupo fazia uma reunião, chamada de sessão ampliada, a fim de estudar, planejar, debater e analisar novas atividades pedagógicas. Cada professora tinha sua prática observada pelo grupo uma vez a cada mês (SOARES, 2011).

Inicialmente, durante a observação das aulas, a posição da pesquisadora e das professoras era do tipo não participante, gradativamente, por solicitação das próprias professoras no desenvolvimento da sua aula, surgiu a necessidade de participar da realização da aula. Tanto esses momentos de observação, com os de reflexão, foram registrados por todas as participantes em diário de campo (SOARES, 2011).

As reuniões de reflexão aconteceram semanalmente após cada observação realizada, ocorrendo numa frequência de três encontros por mês. Em cada reunião, era dado um tempo para que cada participante registrasse sua reflexão sobre a prática (SOARES, 2011).

Inicialmente essas reflexões ocorriam de forma espontânea. Posteriormente, elas foram se tornando cada vez mais sistematizadas. Resultou na elaboração de um roteiro que orientou a discussão nos propósitos da investigação. Após a realização das três sessões de observação e reflexões, aconteciam as reuniões ampliadas, que será melhor abordada a seguir (SOARES, 2011).

Como já foi abordado, os procedimentos de pesquisas, relatados anteriormente, realizados por Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011) integraram as ações desenvolvidas pelo projeto GAD na escola participante.

Por esse motivo, alguns procedimentos foram próprios da pesquisa de cada pesquisador, contudo, outros foram realizados de forma conjunta, isto é, os

pesquisadores atuaram como colaboradores de procedimentos comuns. Tais procedimentos serão abordados a seguir.

As reuniões ampliadas ou reuniões coletivas, foram encontros mensais realizados na própria escola, aos sábados, com o grupo de professores e gestores. Nessas reuniões, procurava-se identificar as dificuldades; excitar a tomada de consciência sobre os problemas diagnosticados; a resolução coletiva dos problemas da escola, gestão coletiva dos processos e estratégias de viabilização da gestão compartilhada das ações da escola (LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011).

Os encontros de formação coletiva, ocorreram quinzenalmente, aos sábados e envolveram todos os professores e a equipe de gestores da escola. O objetivo era refletir de forma coletiva sobre as conquistas, bem como as dificuldades percebidas na prática pedagógica e no desenvolvimento da pesquisa e aprofundar com o grupo temas ligados tanto à pedagogia geral, quanto à temática específica da inclusão e processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com deficiência (LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011).

Ainda em relação a esses encontros, em alguns momentos foram realizados encontros de “formação intensiva”, com duração de uma semana, nos quais as professoras foram reunidas por seus segmentos de ensino (educação infantil e ensino fundamental) para aprofundar e estabelecer relações teórico-práticas específicas de cada nível e mais particularizadas as suas necessidades (LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011).

As três pesquisadoras, Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011), também utilizaram os “registros reflexivos” como instrumento de investigação e de reflexão das práticas desenvolvidas. Sua implementação tem a intenção de captar, de maneira escrita, as percepções dos profissionais da área da educação sobre o cotidiano de suas práticas pedagógicas, a fim de tomar ciência dos desafios e das aprendizagens vivenciadas com a inclusão, na experiência da pesquisa.

De acordo com Lustosa (2009), Silveira (2009) e Soares (2011), as entrevistas coletivas, ou grupos focais, foram desenvolvidos com todos os profissionais da escola, porém, separados em três subgrupos formados por

professoras acompanhadas diretamente pelas pesquisas, professoras não-acompanhadas em sala de aula e grupo da gestão escolar.

O material obtido por meio desse procedimento foi objeto fundamental das análises, tanto pela riqueza de dados apresentados quanto pela expressão que tem como materialização das percepções dos profissionais da escola sobre o trabalho de pesquisa-ação ali desenvolvido, os principais obstáculos e avanços produzidos.

As entrevistas coletivas aconteceram em dois momentos: após o primeiro ano de intervenção na escola (2006), e ao final da pesquisa (2007) (LUSTOSA, 2009; SILVEIRA, 2009; SOARES, 2011).

Depois de explicitar os procedimentos comuns realizados por Lustosa (2009), Silveira (2009) e Souza (2011), voltaremos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados como intervenção formativa em cada pesquisa selecionada para esse estudo.

Souza (2011) utiliza em sua intervenção o “Acompanhamento Colaborativo”, que consistiu em ciclos de estudo e reflexão, intervenções em sala de aula e planejamento e replanejamento de atividades pedagógicas. Para isso, empregou como instrumentos de investigação e intervenção: a observação de caráter participante e filmagens desses momentos.

A partir dos episódios de filmagem, foi conduzido o processo de reflexão por meio do diálogo e dos questionamentos em relação ao andamento das atividades e da prática pedagógica da professora, embasado em aspectos teóricos e pesquisas realizadas sobre o tema (SOUZA, 2011).

Intercalada com os ciclos de estudo e reflexão, Souza (2011) realizou intervenções em sala de aula, isto é, a pesquisadora atuou em sala de aula junto à professora participante e a intérprete, por vezes, na falta da intérprete, a pesquisadora atuou como tal.

Após essas intervenções em sala de aula eram realizadas novas reuniões de reflexão e discussão, destinadas ao planejamento de novas práticas, organização de atividades e confecção de recursos. Os momentos de discussão e os de planejamentos coletivos também foram devidamente gravados e analisados posteriormente pela pesquisadora e professora (SOUZA, 2011).

Toledo (2011), por sua vez, utilizou como procedimentos de intervenção ciclos de estudo e reflexão, intervenção em sala e planejamento e replanejamento. A pesquisadora nomeou os ciclos de estudo e reflexão de “Conversa Reflexiva”.

Nesses encontros, a pesquisadora relatava os registros das aulas observadas, extraídos do diário de campo e, em seguida, eram destacados os aspectos relevantes observados que poderiam desencadear uma análise reflexiva crítica sobre o fazer pedagógico (TOLEDO, 2011).

Além disso, nos encontros, eram realizadas leituras e reflexão de textos que abordavam aspectos teóricos e práticos referentes ao processo de inclusão de alunos com DI e um encontro mensal para planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (TOLEDO, 2011).

Braun (2012) empregou em sua pesquisa ciclo de estudo e reflexão, intervenção em sala de aula e planejamento e replanejamento e estratégias pedagógicas implementadas em sala de aula.

Nas primeiras reuniões de reflexão junto às participantes, Braun (2012) exibiu trechos das filmagens das aulas para que as professoras assistissem aos episódios de suas aulas e refletissem sobre o aluno com DI e o processo de ensino e aprendizagem que estava sendo desenvolvido com ele.

As intervenções em sala de aula ocorreram mediante o ensino colaborativo entre a pesquisadora e as professoras; organizando e mediando, coletivamente, as ações que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem do aluno-alvo, adequações das propostas de ensino em sala de aula e aprendizagem e desenvolvimento de habilidade intelectuais (BRAUN, 2012).

Além disso, Braun (2012) atuou como professora colaboradora acompanhando as dinâmicas realizadas com o aluno alvo na SRM, participando dos planejamentos das ações de ensino que seriam implementadas em sala de aula comum e atuando com as quatro professoras de ensino regular.

Nos encontros com a professora de SRM a dinâmica envolveu observação de situações com atividades do aluno alvo, análise das informações sobre como o aluno participava das atividades em sala de aula, que demanda ele apresentava para as atividades, formas e adaptações de ensino e avaliações (BRAUN, 2012).

Também houve encontros entre as professoras de sala de aula e a de SRM, nos quais eram discutidos, por meio dos trechos do diário de campo ou filmagem, os pontos que foram pertinentes aos alunos ou que suscitavam adequações (BRAUN, 2012).

Nos encontros realizados pela pesquisadora, também eram discutidos textos e livros que abordavam aspectos teóricos e práticos referentes ao ensino e aprendizagem e processo de inclusão de alunos com DI. O registro desses encontros foi gravado em áudio e transcritos para análise (BRAUN, 2012).

A pesquisadora Hummel (2012) desenvolveu em seu procedimento de intervenção formativa ciclos de estudo e reflexão, planejamento e replanejamento do plano de intervenção pedagógica e elaboração de recursos materiais de TA.

Primeiramente, a pesquisadora realizou um curso de formação para 43 professores sobre o uso de recursos tecnológicos no atendimento educacional especializado nas SEM (HUMMEL, 2012).

As aulas teóricas e práticas ocorreram durante o expediente das professoras e tinham como objetivo desenvolver um momento de reflexão e ação para intervenção nas SRM, organizando práticas no atendimento educacional, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, para que se pudessem compartilhar as experiências (HUMMEL, 2012).

A pesquisadora convidou professores universitários para palestrar sobre o tema proposto para estudo. Os temas foram informados a eles antecipadamente, para que pudessem definir os conteúdos que abordariam em aula e remetessem à pesquisadora que, por sua vez, prepararia os materiais teóricos e elaboraria os pré-testes e pós-testes. Esses procedimentos serão discutidos mais adiante, nos procedimentos de avaliação (HUMMEL, 2012).

Como atividade complementar, as professoras foram orientadas a elaborar, em dupla, um plano de intervenção pedagógica, para um aluno com deficiência, utilizando os recursos de TA presentes na SRM, além disso, deveriam acompanhar e avaliar o desenvolvimento. Os planos de intervenção resultaram na apresentação de 15 trabalhos realizados por grupos entre dois e três elementos, totalizando a

participação de 37 professores nesta atividade, que foram apresentados no final do curso (HUMMEL, 2012).

Após três meses, aproximadamente, do término do curso, foram realizadas visitas em 10 escolas para avaliar se o conhecimento adquirido durante o curso de formação foi incorporado em novas práticas pedagógicas. Para isso, foi elaborada uma ficha de registro com categorias pré-definidas, para facilitar a análise das observações (HUMMEL, 2012).

A partir dessas observações, a pesquisadora identificou que três professoras apontaram dúvidas a respeito da utilização do software Boardmaker, desta forma, realizou encontros com as mesmas para esclarecimento de dúvidas e treinamento para a produção de modelos de pranchas para possível planejamento com alguns alunos (HUMMEL, 2012).

No entanto, o atendimento à uma das professoras resultou em mais seis encontros, por solicitação da mesma. Ela atendia um aluno com Paralisia Cerebral (PC) e comprometimentos motores nos membros superiores e inferiores e comunicação não verbal. Desta forma, foi realizada uma intervenção conjunta da pesquisadora e de uma Terapeuta Ocupacional (TO) convidada (HUMMEL, 2012).

Ambas colaboraram avaliando a professora, o aluno e os recursos que seriam mais adequados, em seguida, orientaram, planejaram novas atividades com outras TA, elaboraram adaptações, como no acionador do mouse, e elaboraram materiais pedagógicos e pranchas de comunicação alternativa (HUMMEL, 2012).

A TO participou de dois encontros e o sexto encontro foi realizado com a participação das alunas do curso de graduação em pedagogia, da faculdade na qual a pesquisadora era docente, para que as mesmas pudessem conhecer o aluno e identificar com a professora outros temas que seriam importantes para produção de novas pranchas (HUMMEL, 2012).

No estudo de Rabelo (2012), foram desenvolvidos: ciclos de estudo e reflexão e planejamento e replanejamento de atividades pedagógicas. Tais procedimentos foram realizados com base no grupo focal realizado na fase de levantamento das necessidades formativas e conhecimento prévio.

Desse modo, foram realizados oito encontros de estudos, planejamento e reflexões com todas as professoras participantes, como espaço de formação continuada que funcionou como um dos componentes da intervenção baseada no ensino colaborativo (RABELO, 2012).

Todos os encontros foram realizados, mensalmente, na SRM da escola B, com duração de três a quatro horas. Após os encontros de estudo com todos os participantes, foram desenvolvidos encontros nas escolas em que estava inserida cada participante, isso para que a colaboração fosse efetiva de acordo a singularidade de cada escola, dos professores e dos alunos com autismo (RABELO, 2012).

Embora os procedimentos desenvolvidos em cada escola tenham variado em alguns aspectos, no geral, eles buscaram respaldo no trabalho colaborativo entre a professora do ensino regular e a professora do ensino especial e se configuraram em avaliação do aluno, reflexões sobre como adaptar as atividades para o aluno com autismo, seleção de materiais didáticos disponíveis na escola e organização do currículo para cada aluno (RABELO, 2012).

As reuniões entre as professoras da sala de aula comum e as professoras do AEE, geralmente aconteciam da seguinte maneira: eram lidos os relatórios, discutidos os desafios que cada aluno alvo apresentava e analisado o planejamento para cada aluno e as atividades comumente desenvolvidas com eles (RABELO, 2012).

Por sua vez, as professoras do AEE socializavam seus planejamentos, descreviam os sucessos e insucessos de suas práticas e projetavam atividades em diversas áreas, considerando o conjunto de interesses para cada aluno alvo. Todos os encontros foram registrados em gravações de áudio (RABELO, 2012).

Araruna (2013) desenvolveu como procedimento de intervenção em sua pesquisa o “Acompanhamento Colaborativo”, que consistiu em ciclos de estudo e reflexão, intervenção na SRM e planejamento e replanejamento do plano de atendimento do aluno atendido em SRM.

Os ciclos de estudo e reflexão realizados com as três professoras participantes foram subsidiados por dois roteiros com questões voltadas ao trabalho

das professoras na SRM com seus respectivos alunos com DI e pelo referencial teórico relativo o desenvolvimento cognitivo, os mecanismos aprendizagem das pessoas que apresentam DI e de pesquisas voltadas para esta área (ARARUNA, 2013).

Os roteiros tinham como propósito que as professoras participantes refletissem sobre a prática desenvolvida por elas junto ao aluno com DI, considerando as situações de aprendizagem, as estratégias, a organização de atividades e recursos propostos para o atendimento ao aluno com DI (ARARUNA, 2013).

Para tal, elas deveriam registrar individualmente, em primeiro momento, reflexões acerca da organização e o desenvolvimento de seu trabalho com o aluno alvo da pesquisa. E, em segundo momento, os registros serviram de suporte para as discussões do grupo de pesquisa (ARARUNA, 2013).

Este procedimento teve como intuito subsidiar mudanças na prática pedagógica das professoras através das reflexões estabelecidas entre a teoria e a prática, contribuindo assim para o aprimoramento do trabalho com o aluno com deficiência intelectual (ARARUNA, 2013).

O planejamento de novas práticas consistiu em encontros para discussão, reelaboração dos estudos de caso e apresentação dos novos planos., isto é, cada professora selecionou um estudo de caso e seu respectivo plano de atendimento, para ser discutido e reelaborado com base na metodologia da Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) (ARARUNA, 2013).

A intervenção no desenvolvimento da prática das professoras na SRM foi realizada uma vez por semana, da seguinte maneira: após o atendimento desenvolvido pela professora do AEE com o aluno alvo, a pesquisadora entrevistou juntamente com a professora especialista nas atividades propostas, nos recursos pedagógicos selecionados e nas mediações desenvolvidas junto ao aluno considerando as necessidades apresentadas (ARARUNA, 2013).

O estudo desenvolvido por Melo (2013) envolveu os seguintes procedimentos de intervenção: ciclos de reflexão, intervenção em sala de aula,

planejamento e replanejamento e elaboração de recursos materiais para serem utilizados nas aulas de química com os alunos com DV.

Os ciclos de reflexão realizados por Melo (2013) foram denominados como “reuniões coordenadas”, que aconteciam com a participação da pesquisadora, da professora de química e da professora de educação especial. Tais reuniões eram feitas com base nos registros da pesquisadora, em gravações de áudio e diário de campo, e pelo desempenho dos alunos nas atividades observadas em sala de aula.

Os ciclos de reflexão, ou reuniões coordenadas, tiveram como objetivo promover ações colaborativas em contexto e o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de química para os alunos com deficiência visual. Nelas foram discutidas e refletidas com os professores as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, os recursos e adaptações, o ensino, aprendizagem e a avaliação de química para alunos com DV (MELO, 2013).

A partir das reuniões coordenadas, foram realizadas intervenções em sala de aula sob a perspectiva do ensino colaborativo. A pesquisadora e a professora de química utilizaram as novas estratégias e materiais discutidos e elaborados nas reuniões coordenadas junto à professora de educação especial, com o objetivo de favorecer a participação e desempenho dos alunos com DV (MELO, 2013).

Além das intervenções em sala de aula, Melo (2013) sugeriu e ajudou na organização de uma feira de ciências, na qual os alunos com DV participaram apresentando e explicando a SRM da escola com seus recursos didáticos, bem como os materiais didáticos adaptados pelos professores e utilizados nas aulas de química. Todas as reuniões tiveram o áudio gravado e alguns detalhes foram descritos no diário de campo.

Valadão (2013) empregou em seu programa de intervenção ciclos de estudo e reflexão, planejamento e replanejamento de Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Tal programa abrangeu conteúdos teóricos e práticos realizados em quatorze encontros, no auditório da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos conteúdos teóricos, foram apresentados aos professores diversos modelos de PEI e outros temas sugeridos pelos participantes que poderiam

ajudar a parte prática de elaboração do PEI como TA, comunicação alternativa e manejo de indisciplina e problemas de comportamento (VALADÃO, 2013).

Ao final dessa etapa teórica, Valadão (2013) desenvolveu a parte prática, que consistiu na elaboração do PEI de alunos com deficiência. Isto é, os participantes foram divididos em grupos e escolheram um caso real para elaborar um modelo de protocolo, PEI, que contemplasse desde a concepção da deficiência até o plano de transição para o mercado de trabalho ou ensino técnico e superior.

Os encontros realizados para esse procedimento, além de envolver discussões a respeito da elaboração dos protocolos de avaliação e planejamento de intervenção com os alunos que frequentam o AEE, ele também teve como objetivo: caracterizar as práticas no município; trazer conhecimento científico baseado na literatura da área sobre o assunto; confrontar tais informações com o modo como o planejamento é feito no município e; por último, tentar reelaborar as práticas municipais (VALADÃO, 2013).

Nos últimos encontros, houve a apresentação dos PEI elaborados pelos grupos de trabalho, sua avaliação e, por último, a reelaboração do PEI dos alunos alvo (VALADÃO, 2013).

Vioto (2013) realizou ciclos de estudo e reflexão e intervenção em sala como procedimento de intervenção formativa de sua pesquisa. Tais procedimentos foram desenvolvidos com base nos dados obtidos no levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios, logo, foi realizada uma reunião com a supervisora pedagógica, nomeada pela pesquisadora como “conversa reflexiva”.

No decorrer da pesquisa, foram realizados ciclos de estudos reflexivos por meio de leitura de textos contendo orientações teórico-metodológicas pertinentes às necessidades vivenciadas (VIOTO, 2013).

Tais ciclos foram realizados, primeiramente, com a participação da pesquisadora e da supervisora foco do estudo e, só depois foram realizados os ciclos de estudo com as professoras participantes. Os temas e textos foram disponibilizados às participantes, de acordo com as necessidades formativas identificadas na primeira fase da pesquisa (VIOTO, 2013).

Foram realizados três ciclos de estudos, de modo que o primeiro e o segundo aconteceram com a presença apenas da pesquisadora e da supervisora pedagógica e abordaram temas como a inclusão e avaliação de alunos com NEE. Já o terceiro ciclo de estudos foi realizado com todos os profissionais da escola que trabalhavam no período em que desenvolvemos a pesquisa. As discussões foram direcionadas para a concepção de educação inclusiva, avaliação na perspectiva inclusiva e pesquisa colaborativa (VIOTO, 2013).

Tendo em vista que foi definida com a supervisora pedagógica a necessidade de intervenções mais diretas junto a essas participantes, foi conduzida a intervenção da pesquisadora em sala de aula com as cinco professoras do segundo ano. Nessa fase, a pesquisadora esteve em sala de aula atuando de forma colaborativa com as referidas professoras, visando melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE e discutir com a supervisora as ações e organização das possíveis intervenções (VIOTO, 2013).

A intervenção em sala de aula, juntamente com as professoras regentes, teve como objetivo o levantamento de dados que pudessem contribuir com o trabalho colaborativo a ser desenvolvido junto à supervisora pedagógica, visando a aprimorar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Por isso, ao final de cada aula, os dados eram registrados em um diário de campo (VIOTO, 2013).

Em paralelo às intervenções colaborativas da pesquisadora em sala de aula, foram agendadas conversas reflexivas com a supervisora, com a finalidade de discutir as práticas observadas em sala de aula junto aos alunos com NEE. Nessas conversas, levantávamos a necessidade de orientações às professoras para favorecer o aprimoramento do processo de inclusão dos referidos alunos (VIOTO, 2013).

Na sequência, era agendada uma conversa reflexiva com cada professora, individualmente junto à supervisora para discutirmos as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas, bem como alternativas para aprimorá-las (VIOTO, 2013).

Como último procedimento de intervenção, foi desenvolvida uma conversa reflexiva com a supervisora pedagógica para apresentar, por meio da descrição de algumas sessões de observação das aulas, os aspectos positivos que se

destacaram nas práticas desenvolvidas pelas professoras após as discussões de suas práticas (VIOTO, 2013).

O estudo desenvolvido por Caramori (2014) e analisado por nós envolveu ciclos de estudo e reflexão, planejamento e replanejamento de estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com alunos NEE.

Nos primeiros encontros com as professoras, equivalentes ao ciclo de estudo e reflexão, foram abordados os critérios de Mediação elaborados por Reuven Feuerstein na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e no princípio da Experiência de Aprendizagem Mediada, bem como discussões e reflexões sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras (CARAMORI, 2014).

Em um segundo momento, foram realizadas cinco sessões de filmagem das aulas de cada uma das professoras participantes, com o objetivo de observar como elas atuam em sala de aula e se utilizam dos critérios de mediação. Além das filmagens, a pesquisadora, que estava presente em sala, registrou suas impressões no diário de campo (CARAMORI, 2014).

Após esse procedimento, as professoras e a pesquisadora, tendo como base os trechos da filmagem das aulas selecionados pela pesquisadora, voltavam a discutir e refletir sobre as estratégias de mediação empregadas em sala de aula (CARAMORI, 2014).

Na pesquisa de Costa (2014) também foram utilizados os ciclos de estudo e reflexão e o planejamento e replanejamento de atividades pedagógicas de intervenção, por meio de estudo de caso. Ao todo, foram realizadas 10 sessões de estudo com temas sobre a educação inclusiva, sua legislação, o papel da família e na escola na inclusão escolar e discussão sobre os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), autismo, psicose, esquizofrenia, Transtorno de Asperger, Transtorno de Rett e a Síndrome de Angelman, Transtorno e Déficit de Atenção (TDAH) (COSTA, 2014).

Nesses encontros, também eram realizadas discussões de textos e das situações da prática docente, por meio de estudo de caso. A partir desses estudos, foram elaborados planejamentos de atividades de intervenção, sendo propostas

atividades que visassem ao desenvolvimento significativo do referido aluno (COSTA, 2014).

Em um dos encontros houve a participação de um membro da Secretaria Municipal de Educação para discutir o que o município havia feito, até o momento, em termos legais, para implementar uma avaliação inclusiva nas escolas da rede. Este tema foi abordado por solicitação dos professores participantes (COSTA, 2014).

Além de os procedimentos descritos, as professoras participantes visitaram à APAE, com o objetivo de conhecer a instituição que atua na modalidade de educação especial e os atendimentos que são realizados por ela (COSTA, 2014).

Vilaronga (2014) desenvolveu ciclos de estudo e reflexão em seu procedimento de intervenção formativa baseando-se: nos dados de outros estudos, na literatura especializada e nos dados de levantamento das necessidades formativas e de conhecimento prévio.

Os ciclos de estudo e reflexão se caracterizaram como um programa de formação continuada em serviço para professores de educação especial que atuavam no ensino regular, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da proposta do ensino colaborativo (VILARONGA, 2014).

As reflexões dos ciclos eram feitas com base nos dados colhidos pelos próprios participantes em suas respectivas escolas. Desta forma, a cada encontro era lido um texto indicado pela pesquisadora, discutido e, em seguida, um dos participantes relatava a entrevista que tinha feito com um professor de ensino no comum, sobre o trabalho realizado em conjunto com a professora de Educação Especial (VILARONGA, 2014).

Para que esse procedimento fosse possível, os professores de Educação Especial utilizaram: um questionário de autoavaliação "Somos realmente coprofessores?", com objetivo coletar informações sobre a colaboração entre o professor de Educação Especial e do ensino regular; uma ficha de identificação do aluno, com objetivo coletar informações sobre o aluno com deficiência matriculado no ensino regular e; o roteiro para escrita do Diário de campo, que tiveram como

intuito nortear a escrita do professor de educação especial sobre o contexto da escola regular e das atividades de coensino (VILARONGA, 2014).

O último procedimento que apresentaremos refere-se à pesquisa realizada por Fiorini (2015). Os procedimentos de intervenção formativa desenvolvidos pela autora consistiram em ciclos de estudo e reflexão e planejamento e replanejamento.

Os ciclos de estudo e reflexão foram realizados por meio de grupo focal. Foi a partir do grupo focal, realizado na fase de levantamento das necessidades de formação e dos conhecimentos prévios, que os professores de educação física participantes da pesquisa fizeram suas reivindicações aos representantes da SME e conseguiram a autorização para a realização de mais quatro encontros, um por mês (FIORINI, 2015).

Desta forma, como se tratou de um Programa de Formação Continuada, foram sugeridas ações, em nível teórico, com a abordagem de conteúdos e, em nível prático para, juntamente com o professor, planejar e estabelecer estratégias, além de selecionar os recursos adequados ou adaptá-los conforme a necessidade. Sendo assim, do total de 16 professores, foram selecionados dois professores para desenvolver a formação em nível prático (FIORINI, 2015).

Foram realizadas filmagens das aulas das professoras selecionadas e a pesquisadora, com a ajuda de uma observadora em cada período, realizou registros no diário de campo, com o objetivo de identificar situações de dificuldade e sucesso do professor nas turmas em que há alunos com deficiência e alunos com autismo (FIORINI, 2015).

Em seguida, foram realizados os encontros com os 16 professores para formação teórica. Foram cinco aulas teóricas que abordaram temas, como definições, atitudes frente à inclusão, Tecnologia Assistiva, autismo, deficiência física, família, questões administrativo-escolares, deficiência visual e treinamento de tutores (FIORINI, 2015).

Para discorrer sobre os temas, foram convidados docentes universitários da área de educação física e que pesquisavam sobre os temas e, para uma das aulas, a pedido dos participantes, o diretor de gestão escolar da SME (FIORINI, 2015).

Ao realizar o convite, a pesquisadora mostrou aos convidados trechos das filmagens com situações de dificuldades e de sucesso advindas das filmagens e dos relatos dos professores sobre as dificuldades de cada tema discutido no grupo focal. E, ao final de cada aula, a pesquisadora apresentava os trechos das filmagens dos dois professores selecionados, para os demais participantes do curso (FIORINI, 2015).

Na sequência dos procedimentos de intervenção, foi realizado junto aos dois professores selecionados encontros de planejamento das aulas, com intuito de incorporar recursos e as estratégias de TA; acompanhamento e registro das aulas, por meio de filmagem; encontros individuais com cada participante para avaliar o planejamento e a execução das aulas (FIORINI, 2015).

Os encontros para reflexão sobre a prática eram embasados pelos trechos de filmagem e dois roteiros, um para cada participante, elaborados a partir das situações de dificuldade e sucesso identificadas pelos estudos anteriores (FIORINI, 2015).

De forma geral, todas as pesquisas selecionadas e aqui relatadas procuraram, de alguma maneira, sistematizar encontros com o objetivo de refletir conjuntamente sobre as práticas desenvolvidas no contexto da inclusão escolar/educacional dos alunos com NEE.

Para tal, os pesquisadores utilizaram trechos dos registros de diário de campo, das gravações em áudio e/ou das filmagens em sala de aula. Além disso foram utilizados materiais teóricos para embasar as ações que eram desenvolvidas, os planejamentos e replanejamentos e as novas ações.

Sobre conteúdos teóricos para estudo, verificamos que eles estavam relacionados ou com o objetivo de estudo da respectiva pesquisa ou com as necessidades formativas levantadas pelos mesmos na primeira fase.

Antes da apresentação dos mesmos, vale informar, que os conteúdos que serão expostos tratam do tema principal abordado nos ciclos de estudo de cada pesquisa, ou seja, em algumas pesquisas foram abordados mais de um tema. Sobre as estratégias empregadas nos ciclos de estudo, grande parte dos pesquisadores

entregaram os materiais do estudo com antecedência de cada sessão, para que os professores realizassem a leitura dos mesmos.

Além do estudo dos materiais, os participantes discutiram junto ao pesquisador sobre as suas percepções, práticas e dificuldades em sala de aula e no contexto escolar.

Para uma melhor exposição dos conteúdos teóricos abordados nos ciclos de estudo, organizamos os dados na tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Abordagem teórica adotada na intervenção.

Tema	Autor/ Ano	Freq.
Coensino/ Ensino Colaborativo para inclusão escolar	Capellini (2004); Zanata (2004); Vilaronga (2014); Rabelo (2012)	4
Práticas pedagógicas vinculadas as diferenças presentes na sala de aula	Soares (2011); Souza (2011); Lustosa (2009); Melo (2013); Fiorini (2015).	5
Desenvolvimento cognitivo e mecanismos de aprendizagem em deficiência intelectual	Toledo (2011); Araruna (2013); Braun (2012).	3
Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	Valadão (2013)	1
Tecnologias Assistivas	Hummel (2011)	1
Organização das escolas inclusivas e o papel do gestor	Vioto (2013)	1
Teoria das representações sociais (SERGE MOSCOVICI, 1978)	Costa (2014)	1
Estratégias pedagógicas de acordo com a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein	Caramori (2014)	1
Teroria da mudança (autor)	Silveira (2009)	1

Fonte: a própria autora.

De acordo com a tabela 9, constatamos que o tema mais abordado nos ciclos de estudo foram as práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com NEE presentes na sala de aula. Ao todo, cinco autores utilizaram esse conteúdo, entre eles Lustosa (2009), Soares (2011), Souza (2011), Melo (2013) e Fiorini (2015).

Fiorini (2015), além de tratar das práticas pedagógicas vinculadas às diferenças presentes na sala de aula, abordou temas como TA, autismo e atitudes frente à inclusão. Da mesma forma, Souza (2011) também tratou da surdez e Melo (2013) da DV.

Outro tema abordado com frequência nos ciclos de estudo das teses e dissertações selecionadas foi o coensino ou ensino colaborativo para o

favorecimento à inclusão escolar dos alunos com NEE, abordado por quatro autores: Capellini (2004), Zanata (2014), Rabelo (2012) e Vilaronga (2014).

Toledo (2011), Braun (2012) e Araruna (2013) discutiram sobre o desenvolvimento cognitivo e mecanismos de aprendizagem na deficiência intelectual. Valadão (2013) discorreu sobre o PEI, sua fundamentação teórica, elaboração, execução, objetivos, adaptações e acomodações, reavaliações e plano de transição; sobre importância e dos aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento do aluno NEE contidos no Planejamento Educacional Especializado (PEI). Hummel (2011) tratou das TA presentes nas SRM, seu manejo e utilização adequada com alunos.

Vioto (2013) abordou, em suas reuniões de estudo com o supervisor pedagógico, a organização das escolas inclusivas e o papel do gestor pedagógico. Costa (2014) tratou da Teoria das representações sociais de Serge Moscovici. Caramori (2014) utilizou os critérios de mediação da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a teoria da Aprendizagem Mediada elaborada por Reuven Feuerstein, para discutir estratégias pedagógicas inclusivas.

Por fim, os temas dos encontros de estudo da pesquisa de Silveira (2009) referiram-se à teoria da mudança e a gestão da escola sob a perspectiva inclusiva.

Após o levantamento dos procedimentos de intervenção utilizados nas pesquisas selecionadas, constatamos que os ciclos de estudo, ciclos de reflexão e o planejamento e replanejamento de ações, foram utilizados com maior frequência pelos pesquisadores, com intuito de promover espaços de reflexão, estudo e planejamento a fim de constituir novas ações e novos conhecimentos.

Assim, verificamos que os procedimentos empregados pelos pesquisadores correspondem aos recomendados por Ibiapina (2008). A autora, valoriza os procedimentos que tornam aparente, observável e verbalizável, informações sobre a prática pedagógica dos professores, bem como, aqueles que favorecem “a colaboração, o dialogismo e a reflexão crítica, constituindo-se em ferramentas de análise das práticas docentes, particularmente eficazes” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

5.2.2.3 Análise dos procedimentos utilizados pelas pesquisas selecionadas na fase de avaliação do processo de intervenção

As produções científicas selecionadas, em sua maioria, avaliaram o procedimento de intervenção desenvolvido junto aos participantes, com intuito de verificar seus efeitos; as mudanças, dificuldades e, sobretudo, os resultados advindos do processo reflexivo de intervenção. Os procedimentos realizados para avaliação do procedimento de intervenção estão expostos no quadro 7 que segue.

Quadro 7 - Procedimentos de avaliação do processo de intervenção utilizados nas pesquisas

Autor/ ano de publicação	Entrevista individual	Entrevista coletiva	Escala/ Questionário	Observação	Análise dos registros
Capellini (2004)	X		X		
Zanata (2004)	X				
Lustosa (2009)		X	X		
Silveira (2009)		X	X		
Soares (2011)		X			
Souza (2011)	X				X
Toledo (2011)	X				
Braun (2012)					
Hummel (2012)			X	X	
Rabelo (2012)		X	X		X
Araruna (2013)					X
Melo (2013)		X	X	X	X
Valadão (2013)		X	X		
Viato (2013)	X				
Caramori (2014)			X	X	
Costa (2014)	X	X			
Vilaronga (2014)	X		X		X
Fiorini (2015)		X	X		X
Total	8	7	10	3	6

Fonte: a própria autora.

Apesar das pesquisas, que utilizam o método colaborativo, apresentarem resultados no decorrer de todo seu processo investigativo, grande parte das pesquisas selecionadas para este estudo, utilizaram instrumentos a fim de avaliar os procedimentos de intervenção realizado na pesquisa – suas contribuições, lacunas do processo desenvolvido e as novas necessidades de formação no tocante à educação inclusiva.

A partir dos dados exposto no quadro 6, verificamos que os questionários ou escalas foram os instrumentos mais utilizados para avaliar os resultados dos procedimentos desenvolvidos junto aos participantes das pesquisas selecionadas. As entrevistas, individual ou coletiva, foram empregadas respectivamente por oito e sete autores. Seis autores utilizaram a análise de todos os registros coletados no decorrer da pesquisa e três fizeram o uso de observação.

Apresentaremos, neste momento, os instrumentos de avaliação utilizados em cada pesquisa:

Capellini (2004) utilizou, como instrumento de avaliação, dois roteiros de entrevistas: o roteiro de entrevista final com os professores, para avaliar as práticas desenvolvidas e impressões sobre o coensino e a pesquisa colaborativa; e, o roteiro de entrevista com os familiares dos alunos com DI, a fim de investigar a impressão da família sobre o trabalho desenvolvido.

A pesquisadora também reavaliou o rendimento dos alunos com DI, utilizando os mesmos instrumentos da etapa de levantamento das necessidades formativa e conhecimentos prévios, o TDE e o PAP (CAPELLINI, 2004).

Ao término da intervenção, Zanata (2004) realizou entrevista individual com cada uma das professoras participantes, com intuito de registrar a avaliação da percepção de cada uma delas, sobre: conhecimento anterior sobre adaptações curriculares; tempo de serviço com surdo em sala de aula comum; efetividade ou não das adaptações curriculares no processo ensino aprendizagem; beneficiários diretos e indiretos das adaptações curriculares em sala de aula; validade em ter participado deste programa.

Lustosa (2009), além de realizar entrevista coletiva com as participantes, reaplicou as duas escalas, a Escala de Competências de base da docência e escala de práticas de atendimento as diferenças na sala de aula, com vistas a identificar as mudanças nas práticas desenvolvidas pelas professoras. De modo semelhante, Silveira (2009) realizou entrevista coletiva e reaplicou a Escala de Competências da Gestão, para avaliar seu procedimento de intervenção.

Na pesquisa de Rabelo (2012), a avaliação foi realizada por meio de grupo focal, coordenado por uma pesquisadora externa – que não participou da pesquisa, e com experiência comprovada na técnica de grupo focal – para complementar a avaliação e avaliar qualitativamente o processo da pesquisa colaborativa desenvolvido.

A autora supracitada ainda empregou a Ficha de Avaliação das Experiências de Colaboração, que foi respondida pelas professoras participantes da pesquisa e analisou: os registros dos diários de campo, os relatos das professoras nas filmagens (RABELO, 2012).

O grupo focal, ou entrevista coletiva, também foi utilizado por Soares (2011). Por sua vez, Souza (2011), Toledo (2011) e Viotto (2013) empregaram entrevista individual com suas participantes, com objetivo de identificar percepções sobre o procedimento de intervenção e seus resultados.

Para avaliar os resultados do seu curso de formação, Hummel (2012) realizou visitas em 10 SRM e observou como as professoras estavam adotando em sua prática pedagógica os recursos de TA. Para tanto, elaborou uma ficha de registro para facilitar sua observação e análise.

Além disso, Hummel (2012) envolveu no seu procedimento de avaliação pré-testes e pós-testes, realizados em momentos antecedentes e posteriores aos encontros de ciclo de estudo. O pré-teste consistiu num conjunto de perguntas elaboradas às professoras antes do início da formação, com intuito de avaliar seu nível de conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. O pós-teste, por sua vez, eram as mesmas perguntas feitas inicialmente, porém, realizadas após o encontro de formação.

Valadão (2013) também avaliou os participantes durante a fase de intervenção, solicitou que os professores participantes, pautados em estudos de casos, elaborassem PEI. E, ao final, aplicou um questionário com a finalidade de estimar a validade social do programa de formação.

Melo (2013) avaliou os resultados no último encontro reflexivo, por meio dos relatos da professora de química e da professora da SRM sobre o desempenho dos alunos em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A pesquisadora também ouviu os alunos com DV, para saber se as novas atividades fizeram diferença para eles no ensino e aprendizagem em química e, observou as aplicações das avaliações bimestrais aos alunos com DV.

Caramori (2014), observou a prática pedagógica das professoras participantes e reaplicou o questionário sobre o perfil didático do mediador, que permitiu identificar a percepção das professoras sobre sua própria atuação em sala de aula, a partir dos critérios de mediação tratados no procedimento de intervenção.

Costa (2014) utilizou duas modalidades de entrevista, entrevista coletiva e entrevista individual, com o objetivo de avaliar: as contribuições do programa de intervenção desenvolvido, as falhas/lacunas e as necessidades de formação dos professores referente à educação inclusiva.

Vilaronga (2014) realizou entrevista individual utilizando o mesmo roteiro de entrevista inicial. A fim de coletar medidas de validade social do programa, utilizou uma ficha de avaliação objetiva e gravações das reuniões de planejamento. Além disso a pesquisadora avaliou os planos de aula, reelaborados em conjunto com os professores de Educação Especial participantes da pesquisa.

A avaliação da formação prática da pesquisa de Fiorini (2015) ocorreu por meio de entrevista, da análise dos planos de aulas elaborados conjuntamente com cada participante e da análise das filmagens das aulas.

Souza (2011) e Araruna (2013) não utilizaram instrumento de coleta de dados, junto aos participantes, para avaliar os resultados do procedimento de intervenção. A avaliação de ambos teve como base todos os registros obtidos no percurso da pesquisa.

Braun (2012) não citou em seu estudo se houve algum procedimento específico para avaliar a intervenção que o pesquisador realizou junto aos professores participantes da sua pesquisa.

Os dados que foram expostos até o momento tiveram como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas identificadas como colaborativa. Verificamos que os procedimentos e instrumentos utilizados pelas pesquisas selecionadas foram diversos, porém alguns foram utilizados com maior frequência devido abrangência, profundidade e precisão na obtenção dos dados.

Assim, para o levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios foram utilizadas sessões de observação, escalas, questionários ou reuniões com registro do relato dos participantes.

Como procedimento de intervenção formativa foram realizados com maior frequência os ciclos de estudo, ciclos de reflexão e o planejamento e replanejamento de ações desenvolvidas pelos profissionais da educação.

E, por último, foram empregados como instrumento de avaliação do procedimento de intervenção, questionários, escalas e/ou entrevistas.

A seguir, analisaremos os principais resultados das pesquisas selecionadas.

5.2.3. Análise dos Principais Resultados das Pesquisas Selecionadas

Tendo como base o objetivo proposto pelo método da pesquisa colaborativa, que se traduz em um processo investigativo realizado por meio da reflexão entre pesquisadores e profissionais da área da educação com vista à coprodução de conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas, ou demais funções desenvolvidas por eles (DESGAGNÉ, 1997; MIZUKAMI, 2000; IBIAPINA, 2008), pretendemos expor neste tópico a análise dos resultados apresentados pelas pesquisas selecionadas.

Deste modo, procuramos identificar as mudanças ocorridas nas práticas educativas e nos aspectos conceituais dos profissionais participantes por intermédio da mediação do pesquisador. Identificamos também a percepção dos participantes

sobre o processo de pesquisa colaborativa, as dificuldades e os aspectos que facilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Em geral, a análise dos resultados se constituiu dos registros das principais mudanças descritas no decorrer da pesquisa colaborativa. É importante relatar, que para análise dos resultados consideramos o objetivo geral pretendido em cada pesquisa selecionada.

5.2.3.1 Mudanças nas práticas educativas por meio da mediação do pesquisador

Com base em Tardif (2002), entendemos que a prática educativa ou prática pedagógica do ensino define-se em um conjunto de saberes utilizado pelos professores em suas tarefas pedagógicas.

Esse conjunto de saberes, possui uma multiplicidade de determinantes, referendados em tradições didático-metodológicas, em condições físicas e materiais de realização, nas possibilidades reais de seus profissionais, nos aspectos políticos e institucionais, bem como na subjetividade do professor. Daí a necessidade de compreender o “saber” em uma noção ampla, que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Sob a mesma perspectiva Santos e Vechia (2008) compreendem que a prática pedagógica se constitui por ações, conhecimentos e valores mobilizados para um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos.

Assim, para análise das mudanças nas práticas educativas dos profissionais da educação participantes, extraímos trechos dos resultados apresentados em cada pesquisa selecionada e os organizamos da seguinte maneira:

- a) Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum por meio da mediação do pesquisador (BRAUN, 2012; CAPELLINI, 2004; CARAMORI, 2014; COSTA, 2014; FIORINI, 2015; LUSTOSA,

2009; MELO, 2013; SOARES, 2011; SOUZA, 2011; TOLEDO, 2011; ZANATA, 2004);

- b) Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas por meio da mediação do pesquisador (ARARUNA, 2013; HUMMEL, 2012; RABELO, 2012; VALADÃO, 2013; VILARONGA, 2014);
- c) Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares (SILVEIRA, 2009; VIOTO, 2013).

A seguir, discutiremos cada um deles.

5.2.3.1.1 Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum

A tabela 10 a seguir apresenta de forma sintetizada os objetivos e resultados de 11 pesquisas colaborativas que visavam desenvolver ações no âmbito da prática educativa do professor de sala comum.

Tabela 10 - Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum

Autor	Objetivo geral	Resultado Diagnostico	Resultado final
Braun (2012)	Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste.	Braun (2012) identificou no início da investigação, que os professores de ensino regular não sabiam como trabalhar com o aluno com DI, alvo do estudo, e, por isso, indicavam medidas individualizadas, como: o atendimento fora da sala de aula e a mediação constante de um profissional em sala de aula.	Por meio do ensino colaborativo, houve à organização e reflexão sobre o fazer pedagógico das professoras e na mesma direção foram organizadas estratégias de ensino, que se configuraram em: atividades em grupo, o sistema de tutoria de par, adaptação de atividades e instrumentos de avaliação e mediação sistemática de um professor durante as atividades.
Capellini (2004)	Verificar as implicações de uma das formas de trabalho colaborativo na escola, denominado “ensino colaborativo” que envolve basicamente o estabelecimento de uma parceria entre professores de ensino comum e especial.	No início de sua pesquisa a autora identificou que as professoras participantes se sentiam pouco inseguras quanto a prática desenvolvida por elas, queixavam-se do comportamento dos alunos com DI e tinha uma significativa preocupação com a alfabetização desses alunos.	Houveram mudanças nas práticas desenvolvidas pelas quatro participantes, nos seguintes aspectos: organizacionais, de estratégias de ensino, administração da sala de aula e de avaliação. Além disso, as participantes relataram que melhoraram sua forma adaptar e planejar as aulas colaborativamente, colocaram em prática estratégias como de aprendizagem cooperativa, ensino significativo, tutoria de pares e aprenderam a fazer o PEI.
Caramori (2014)	Analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas.	As professoras de ensino regular expuseram uma rotina baseada na realização da chamada, correção da tarefa na lousa, distribuição e colagem no caderno da folha com a nova tarefa e, por fim, a proposta de exercícios do dia em folhas fotocopiadas ou copiados no caderno. Além disso, mostraram-se inseguras e não tinham domínio de aula; os alunos falavam o tempo todo, competindo com a explicação dos conteúdos e atividades, por isso, atendiam os alunos em suas carteiras.	O trabalho desenvolvido entre a pesquisadora e as professoras participantes, oportunizou a reflexão e avaliação da própria atuação. A partir disso, houve uma efetiva incorporação das ações na rotina diária em sala de aula, favorecendo tanto o trabalho do professor que se torna mais embasado e consistente, quanto a aprendizagem do aluno que recebe uma intervenção mais segura por parte do professor.
Costa (2014)	Identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência dos professores do ensino fundamental.	Os professores participantes não conheciam a legislação, apresentavam dúvidas conceituais e metodológicas a respeito de deficiências, transtornos e da NEE de modo geral. Além disso, manifestavam descrença em relação a aplicabilidade de algumas metodologias inclusivas, reivindicavam necessidade de melhores condições estruturais da escola para a efetivação da educação inclusiva e lamento pela ausência do apoio de profissionais qualificados para auxiliarem no trabalho docente.	Ao final, foi constatado maior engajamento e interesse dos participantes por formações e referências sobre a temática (práticas pedagógicas e educação inclusiva), atitudes mais cautelosas diante das proposições teóricas e desenvolvimento de um trabalho colaborativo, atingindo autonomia para a realização de reuniões mensais com o propósito de dar continuidade à proposição incitada pela pesquisa.

Fonte: a própria autora.

Tabela 10 - Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum

Autor	Objetivo geral	Resultado Diagnostico	Resultado final
Fiorini (2015)	Planejar, aplicar e avaliar um programa de formação continuada voltado a professores de Educação Física visando proporcionar o acesso aos recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva para a inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com autismo.	No início da pesquisa os professores relataram dificuldades atribuídas: à questão administrativo-escolar, ao aluno e seu diagnóstico, à família dos alunos com NEE, a falta de recurso pedagógico e atribuídas às estratégias de ensino.	Os participante avaliaram a formação teórica como fomentadora para prática educativa e avaliaram que o uso de vídeos, dinâmicas e experiências práticas produziu melhor reflexão e aproveitamento formativo. Por sua vez, a formação prática, realizada entre a pesquisadora e duas professoras de EF, evidenciou que ambas souberam utilizar os recursos de TA de forma funcional, estabelecendo estratégias de ensino e recursos pedagógicos adequados às necessidades e às potencialidades do aluno e possibilitando sua participação autônoma nas atividades.
Lustosa (2009)	Investigar os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência.	Os professores apresentavam sinais de desgaste físico e emocional em relação ao cotidiano na sala de aula, expressos em faltas, atrasos, licenças, afastamentos temporários ou permanentes da sala de aula ou (re) locação de função. Aspectos semelhantes foram encontrados na prática educativa dos professores, as salas estavam extremamente desorganizadas, os alunos sem noção de regras e rotina, as atividades eram improvisadas e de extrema pobreza de recursos e conteúdos.	Os professores participantes comprometeram-se mais com seu trabalho e inseriram de forma sistematizada uma variedade maior de estratégias de ensino, configuradas em práticas mais criativas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, primando pela significação e funcionalidade; a maior interação dos alunos, organização pedagógica da rotina, elaboração de atividades mais contextualizadas, considerando as necessidades da turma e os conteúdos da série.
Melo (2013)	Promover ações colaborativas em contexto entre uma professora de química e uma professora de educação especial de uma escola polo em atendimento a alunos com deficiência visual do interior paulista, tendo em vista a inclusão escolar e o ensino-aprendizagem em química.	Os professores frequentemente utilizavam o quadro e a apostila para explicarem a matéria e resolverem os exercícios, assim, os alunos deficientes visuais não conseguiam participar das aulas, a mesma situação ocorria com as avaliações. A dificuldade dos professores em adaptar conteúdos e avaliações para estes alunos fazia com que eles se prejudicassem.	O desenvolvimento da pesquisa colaborativa possibilitou interação entre a professora de química e a professora de educação especial. Ambas adaptaram materiais e organizaram práticas pedagógicas para trabalhar com alunos com DV o conteúdo de química. Os resultados mostraram que os professores trabalhando em colaboração modificam positivamente o ambiente de trabalho e, sobretudo, a aprendizagem dos alunos com DV.
Soares (2011)	Identificar e analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.	Os resultados do levantamento das necessidades e conhecimentos prévios, evidenciaram práticas do tipo diretivas, pautadas na repetição e padronização. Além disso, essa prática estava marcada pela preocupação exacerbada em alfabetizar as crianças e, poucas atividades estavam relacionadas ao brincar.	No decorrer da pesquisa as professoras foram estabelecendo reflexão sistemática sobre suas práticas pedagógicas. Das seis professoras, quatro apresentaram evolução significativa referente ao planejamento, organização do espaço, elaboração de atividades e materiais, isso, com base em projetos envolvendo a participação dos alunos e a mediação do professor com vistas ao conhecimento.

Fonte: a própria autora.

Tabela 10 - Mudanças nas práticas educativas dos professores da classe comum

Autor	Objetivo geral	Resultado Diagnóstico	Resultado final
Souza (2011)	Caracterizar a prática pedagógica de uma professora de classe comum com alunos surdos inseridos, para, posteriormente, desenvolver ações colaborativas que auxiliem na superação dos entraves que se apresentam no processo educativo e fomentar sessões reflexivas sobre a prática pedagógica da professora.	A professora de ensino regular demonstrava dificuldade em desenvolver atividades de língua portuguesa com os alunos surdos. As atividades tinham caráter monolinguístico, com pouco recursos visuais. O ensino de português para os alunos surdos ocorria da mesma forma que ocorria para os ouvintes. As atividades de ensino pautava-se na cópia ou memorização.	Algumas mudanças foram observadas na prática pedagógica da professora, como por exemplo: em alguns momentos o conteúdo foi adaptado e recursos foram utilizados para auxiliar no trabalho pedagógico; a leitura dos alunos passou a ter outras fontes, além dos livros didáticos e a professora passou a utilizar outras estratégias e recursos materiais, por exemplo, a caixa de letras móveis, o dominó de palavras e gravuras.
Toledo (2011)	Investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).	As professoras não utilizavam procedimento pedagógico que propiciasse aprendizagem e participação mais efetiva dos alunos com DI, alvo da pesquisa, elas se ocupavam com a turma de um modo geral, não se importando com a diversidade existente entre os alunos.	As participantes passaram a andar mais pela sala, atendendo os alunos, olhando suas produções, indagando-os, suscitando reflexões e os motivando pelas suas produções. As participantes também superaram algumas das suas dificuldades, como a de desenvolver, com os alunos, atividades em grupos.
Zanata (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar um programa colaborativo de formação continuada, para o professor do ensino comum de forma a torná-lo autônomo para que possa melhorar a efetividade de sua prática pedagógica, adequando-a às necessidades de seus alunos. 2. Avaliar, através da percepção do professor, o programa de formação continuada baseado no apoio colaborativo do pesquisador. 	As estratégias escolhidas professora de sala de aula não eram suficientes para atender nem ao aluno surdo, nem ao aluno ouvinte, pois, ou ela reduz drasticamente a informação e a oralidade em suas comandas, ou não fazia qualquer adaptação ou mudança na forma em que abordava o assunto, tratando o ensino como se todos os alunos fossem ouvintes.	A partir do procedimento de intervenção realizado em parceria com o pesquisador, as participantes assumiram novas estratégias e recursos materiais, como a inclusão do alfabeto digital. No entanto, segundo a pesquisadora, foram poucas tentativas de inovação, perderam muitas oportunidades, como a de explorar atividades visuais.

Fonte: a própria autora.

Diante dos dados expostos na tabela 10, teceremos algumas considerações. A maioria das pesquisas selecionadas para este estudo tiveram como objetivo desenvolver ações no âmbito da prática educativa do professor de sala comum, entre elas estão: Braun (2012), Caramori (2014), Lustosa (2009), Melo (2013), Soares (2011), Souza (2011), Toledo (2011) e Zanata (2004).

As pesquisas identificaram que, na fase inicial, as práticas de ensino realizadas pelos professores, de modo geral, eram pautadas em exposição oral de conteúdos estanques, fragmentados, descontextualizados e desvinculados da experiência social dos alunos, de seus potenciais cognitivos e de seus interesses.

Tais práticas não só apontavam para a dificuldade em considerar a diversidade presente em sala de aula, como pouco possibilitavam o acesso aos conteúdos curriculares e a aprendizagem de qualidade para todos os alunos em sala de aula, sobretudo, os que apresentavam NEE.

Verificamos, também, o predomínio de atividades impressas em folhas avulsas ou fotocopiadas, atividades do livro didático e cópias do quadro negro. Em contrapartida, a pouca exploração do espaço da sala de aula e dos recursos materiais (jogos e materiais concretos).

Outro aspecto revelado por meio das práticas educativas das professoras participantes junto aos alunos com NEE, eram as atividades desenvolvidas, muitas vezes, de forma desvinculada ao que estava sendo desenvolvido com os demais alunos em sala de aula.

De acordo com os dados apresentados nas referidas pesquisas, o planejamento se estabelecia como um grande entrave na realização do trabalho em sala de aula para atender aos princípios da educação inclusiva. Uma vez que, as intervenções em sala de aula não eram previamente planejadas e organizadas, principalmente àquelas que atenderiam às diferenças de níveis, ritmo, das características dos alunos e da sua aprendizagem.

As participantes da pesquisa desenvolvida por Souza (2011) expuseram que os planejamentos eram elaborados individualmente pelos professores e depois compartilhados. Lustosa (2009), também constatou que os planejamentos realizados

pelos professores se restringia a reunião para listarem um rol de conteúdos programáticos gerais e datas comemorativas a serem realizadas durante o ano.

Segundo a mesma pesquisadora:

As dificuldades se localizavam muito intensamente em realizar um planejamento que contivesse: garantia da variedade de “métodos” de ensino, consideração aos estilos e ritmos de aprendizagem e aos centros de interesse dos alunos, promoção de maiores e melhores interações dos alunos e com os alunos, bem como a avaliação das aprendizagens do grupo (LUSTOSA, 2009, p. 149).

Outra dimensão das fragilidades apontada no ato de planejar das professoras, era a rotina pedagógica não expressa no plano de atividades e, igualmente, a falta de registro e avaliação do rendimento dos alunos com NEE.

Possivelmente, suas aprendizagens iniciais ou mesmo as já consolidadas não eram consideradas nem na dimensão do planejamento, nem na execução das ações desenvolvidas no cotidiano das salas de aula e, principalmente, no processo de avaliação.

Após o desenvolvimento do programa de intervenção, por intermédio da reflexão, os profissionais participantes desempenharam um papel mais ativo sobre sua prática pedagógica.

A partir dos resultados das pesquisas verificamos maior engajamento e comprometimento dos participantes com sua prática pedagógica, variedade de estratégia de ensino (atividades lúdicas, realizadas em grupo ou tutoria de par), empreendimento de práticas educativas mais criativas (primando pela significação e funcionalidade), adaptação de atividades, materiais e instrumentos avaliativos e, por fim, o professor como mediador do conhecimento.

Toledo (2011) identificou em sua pesquisa que o planejamento possibilitou romper com as aulas tradicionais e promover o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas em que os alunos puderam manifestar suas aprendizagens de forma criativa, refletindo e decidindo sobre o que e como fazer.

Além do individual, o planejamento colaborativo, abordado por Capellini (2004), Braun (2012) e Melo (2013) em suas intervenções, possibilitou a interação e a colaboração entre a professora de ensino regular e a professora de ensino

especial, na elaboração e organização de práticas pedagógicas, atividades e materiais que favorecessem os alunos com NEE.

5.2.3.1.2 Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial

O professor de educação especial desempenha um importante papel na educação inclusiva. Seu ofício, a partir da Resolução 02, artigo 8º (BRASIL, 2001) consiste no serviço de apoio especializado, sendo complementar e suplementar a ação e o ensino desenvolvido na sala de aula regular.

A mesma Resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001), em seu segundo parágrafo do artigo 18, institui que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Araruna (2013), Hummel (2012), Rabelo (2012), Valadão (2013) e Vilaronga (2014) tiveram como foco de pesquisa as práticas realizadas por esses professores especialistas, atuantes em SRM.

A seguir, a tabela 11 mostra os objetivos e resultados de cada pesquisa selecionada com esse enfoque.

Tabela 11 - Mudanças nas práticas educativas dos professores especialistas em Educação Especial

Autor	Objetivo geral	Resultado Diagnostico	Resultado final
Araruna (2013)	Investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa.	As professoras do AEE participantes do estudo já utilizavam a Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) por meio de estudo de caso como sistemática de atendimento na SRM. Todavia, foi constatado que os textos necessitavam de alguns ajustes e maior aprofundamento em relação aos alunos.	Os novos planos de atendimento apresentaram clareza na identificação e descrição dos problemas que envolvia os alunos; aquisição e adequação de materiais, que, por sua vez, estavam coerentes com os objetivos e atividades propostas. No entanto, nenhum dos planos contemplou metas voltadas à resolução de problemas e a lógica matemática, aspectos fundamentais para a aquisição de conceitos importantes para o aluno com DI.
Hummel (2012)	Planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais.	Os resultados de diagnóstico evidenciaram que as professoras conheciam grande parte dos recursos de TA, no entanto, não sabiam manuseá-los e empregá-los na prática educativa com os alunos em SRM.	Os resultados demonstraram que houve compreensão sobre o uso de TA por parte das professoras. Os trabalhos realizados com TA foram significativos, tiveram: seus objetivos ampliados; criatividade; o papel do professor como mediador; os recursos foram bem explorados tendo em vista a dificuldade e necessidade de cada aluno; e além dos softwares, as professoras adaptaram jogos, construíram materiais de papelão e EVA.
Rabelo (2012)	Analisar as potencialidades e limites na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial.	Os dados iniciais apontaram: ausência de colaboração entre o professor de ensino regular e especial tanto para planejamento, como para avaliação dos alunos; falta de conhecimento sobre o autismo; pouca exploração de recursos didáticos e materiais; dificuldade para promover a participação do aluno autista nas atividades pedagógicas e na interação com os demais alunos.	As professoras participantes da pesquisa desenvolveram novos conhecimentos e novas habilidades no domínio pedagógico, empregaram novas estratégias de ensino que enriqueceram a aprendizagem dos alunos com autismo. Sobretudo, passaram a valorizar cada avanço do aluno.
Valadão (2013)	Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial, com foco no PEI para estudantes em situação de deficiência, em uma rede municipal de ensino.	A pesquisadora constatou que muitos planos de desenvolvimento individual (PDI) apresentavam: avaliação subjetiva do aluno ou sem critérios objetivos; preenchimento incompleto ou errado; pouca ou nenhuma previsão da participação da família ou de outros profissionais.	Após o procedimento de intervenção, alguns aspectos foram contemplados pelas participantes, como: comunicação alternativa; parceria com a família e profissionais da área médica; atividades diferenciadas; materiais adaptados e estratégias de ensino. Ao final do programa, todos os alunos tinham um PDI, construído de forma colaborativa.
Vilaronga (2014)	Construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso.	Não havia diálogo entre o professor de ensino especial e o professor do ensino regular, o planejamento era realizado de forma isolada. Além disso, o papel do professor de educação especial não era claro para os profissionais da escola, os próprios professores não entendia qual era o seu papel.	Os professores entenderam a proposta do Coensino. Entenderam o papel colaborativo e formativo do ensino colaborativo; da ação do professor de educação especial dentro da sala de aula. E se conscientizaram sobre a importância de se planejar junto com os professores do ensino regular.

Fonte: a própria autora.

Verificamos, por meio da tabela 11, que os professores da educação especial atuantes em SRM já conheciam e utilizavam dos instrumentos abordados nos seus respectivos estudos, como o Plano Educacional Individualizado, o método de Aprendizagem Colaborativa em Rede por meio do estudo de caso, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e alguns recursos de Tecnologia Assistiva.

Contudo, de acordo com Araruna (2013), Hummel (2012) e Valadão (2013), a forma como os instrumentos eram empregados necessitavam de ajustes para que fosse realizada uma melhor avaliação ou desenvolvimento da prática educativa com os alunos em SRM.

Valadão (2013), por exemplo, expôs que as professoras elaboravam os PDI utilizavam uma avaliação subjetiva do aluno ou sem critérios objetivos. Além disso, era comum o preenchimento incompleto ou incorreto, pouca ou nenhuma previsão da participação dos professores de ensino regular, da família do aluno e de outros profissionais.

Por sua vez, as pesquisas de Rabelo (2012) e Vilaronga (2014) evidenciaram o distanciamento entre o professor de ensino regular e o professor de ensino especial; a ausência de comunicação, interação e colaboração tanto para planejamento, como para avaliação dos alunos.

A partir do procedimento de intervenção realizados junto aos participantes de cada pesquisa, foi observado pelos pesquisadores o desenvolvimento de novos conhecimentos e novas habilidades no domínio pedagógico.

Os resultados das pesquisas indicaram mudanças na compreensão e na utilização dos recursos facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, entre eles: a ação do ensino colaborativo; o planejamento conjunto, entre o professor do ensino regular e o professor de ensino especial; o melhor aproveitamento dos recursos de TA e instrumentos de avaliação e intervenção; o emprego de novas estratégias de ensino; adaptação de jogos e confecção de materiais; clareza na avaliação do aluno; e, por fim, coesão entre os objetivos e as atividades propostas.

5.2.3.1.3 Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares

O gestor escolar exerce um importante papel dentro da educação inclusiva, são eles os responsáveis pela articulação de toda comunidade escolar para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola. Além disso, são “eles que proverão os recursos para formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino” (MENDES et al., 2014, p. 33).

A prática educativa desenvolvida pelos gestores escolares foram alvo de dois estudos; de Silveira (2009) que buscou identificar e intervir na prática desenvolvida pelo diretor escolar e Vioto (2013) que intermediou o trabalho do supervisor pedagógico com os professores. A tabela 12, a seguir, exibe tais dados.

Tabela 12 - Mudanças nas práticas desenvolvidas pelos gestores escolares

Autor	Objetivo geral	Resultado Diagnostico	Resultato final
Silveira (2009)	Estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida à constituição de uma gestão co-participativa.	O contexto escolar se mostrava desorganizado, sem um projeto político-pedagógico claro, que lhe conferisse identidade e favorecesse coesão e sentido de pertença aos profissionais que lá atuavam. Ainda era visível: a falta de sintonia entre os professores; a falta de comunicação entre os turnos e as informações desencontradas entre a direção e os professores; a falta de compromisso dos professores que faltavam às reuniões, ou saiam mais cedo, da mesma forma que faziam com as aulas sendo alto o índice de atestados e licenças médica.	A pesquisa favoreceu nos seguintes pontos: cooperação entre a gestão da escola e os professores; reforço das ações no âmbito da gestão participativa; sistematização das ações da direção através da partilha e reciprocidade na tomada de decisões; reorganização das ações de planejamento, acompanhadas pelo gestor escolar; a acolhimento à todos os alunos; investimento da diversificação de equipamentos pedagógicos e na infraestrutura da escola; e investimento na formação dos professores e da equipe gestora.
Vioto (2013)	Desenvolver um processo de intervenção junto à Supervisão Pedagógica de uma escola Municipal de Londrina que ofereça Ensino Fundamental I, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio de uma pesquisa colaborativa.	As atividades desenvolvidas em sala de aula, geralmente, eram individualizadas e com poucas estratégias de ensino. Essas seguiam duas características ou era igual para todos os alunos sem nenhuma adaptação para aqueles alunos com NEE, ou era totalmente desvinculada do conteúdo trabalhado em sala com os demais alunos. Outro fator, é que dentro de sala não foi identificado momentos de interação entre os professores regentes e a professora da SRM.	A partir desses dados a supervisora conseguiu orientar as professoras para que desenvolvessem estratégias de ensino que contemplassem a participação dos alunos com NEE. Por conseguinte, as professoras conseguiram desenvolver junto aos alunos atividades diferenciadas em grupo que possibilitou a participação de todos, tutoria de pares, andou pela sala estimulando os alunos na realização das tarefas.

Fonte: a própria autora.

Como conferimos na tabela 12, Silveira (2009) e Vioto (2013) encontraram, como resultados de diagnóstico, pouco comprometimento dos gestores pedagógicos com as práticas educativas inclusivas – tanto nas desenvolvidas dentro de sala de aula pelos professores, como nas realizadas no contexto geral da escola.

Na pesquisa de Silveira (2009), o contexto antes da intervenção da pesquisa colaborativa encontrava-se desorganizado, devido recentes as trocas dos membros gestão e coordenação pedagógica. A partir dos dados de diagnóstico, ficou evidente a falta de sintonia e comunicação entre os professores, o pouco compromisso com sua prática educativa e com a escola.

Após os procedimentos de intervenção da pesquisa, ficou evidente que as ações tinham como perspectiva a gestão participativa, por meio de ações visando a partilha e reciprocidade na tomada de decisões; a cooperação entre a gestão da escola e os professores, principalmente, no que se refere a reorganização das ações de planejamento; acolhimento à todos os alunos; empreendimentos na diversificação de equipamentos pedagógicos e na infraestrutura da escola; por fim, investimento na formação dos professores e da equipe gestora.

Além disso, os resultados mostraram que a gestão compartilhada é benéfica à constituição da escola inclusiva sendo fundamental que os membros da escola aprendam a trabalhar junto e busquem, cada vez mais, o aperfeiçoamento de práticas de colaboração.

Vioto (2013), ao iniciar sua investigação, não encontrou ações da supervisora pedagógica que orientasse as práticas desenvolvidas em sala de aula pelos professores, por isso, identificou que as atividades desenvolvidas em sala de aula, geralmente, eram individualizadas e com poucas estratégias de ensino que favorecessem os alunos com NEE.

Os dados do levantamento das necessidades formativas e conhecimentos prévios, possibilitou que a supervisora orientasse as professoras para que desenvolvessem estratégias de ensino que contemplassem a participação dos alunos com NEE. Por conseguinte, as professoras conseguiram desenvolver junto aos alunos atividades diferenciadas em grupo que possibilitou a participação de

todos, tutoria de pares, andou pela sala estimulando os alunos na realização das tarefas.

Os resultados apresentados pelas 18 pesquisas selecionadas apresentaram mudanças significativas nas práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais da educação, com intuito de favorecer o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Entre as mudanças evidenciadas nas práticas educativas, constatamos que as principais referem-se: ao maior engajamento e comprometimento dos participantes com sua prática pedagógica; ao empreendimento de práticas e estratégias de ensino mais criativas; a adaptação de atividades, materiais e instrumentos avaliativos; ao melhor aproveitamento dos recursos de TA e instrumentos de avaliação e intervenção; ao melhor entendimento sobre a avaliação do aluno e suas NEE; e, por fim, a coesão entre os objetivos e as atividades propostas.

Embora algumas mudanças tenham ocorrido na direção do planejamento colaborativo, da cooperação entre a gestão da escola e os professores e da interação e a colaboração entre a professora de ensino regular e a professora de ensino especial, verificamos que essas práticas foram isoladas, isto é, não foram frequentes entre as pesquisas selecionadas.

De acordo com os dados expostos e analisados, até o presente momento, inferimos que as mudanças na prática educativa das participantes ocorreram em virtude do desenvolvimento da pesquisa colaborativa e seus procedimentos realizados com base na reflexão.

Para Ibiapina (2008, p. 72)

[...] a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esse profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

Assim, os procedimentos reflexivos apresentados pelas pesquisas selecionadas, aliava os conhecimentos práticos e teóricos, conforme é exposto na análise de Soares (2011, p. 214)

[...] foi fundamental pensar a formação aliada ao acompanhamento das práticas, o que permitiu uma transposição didática de conhecimentos teóricos para o ambiente da sala de aula, articulado inseparavelmente da reflexão na e sobre a ação.

A formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva deve seguir esse percurso, e assim criar situações específicas que permitem os docentes elaborar novos conhecimentos, que possibilitem superar suas dificuldades e ampliar suas potencialidades e seus saberes em curso.

Ao analisar os saberes envolvidos na prática educativa inclusiva consideramos a dimensão das atitudes que referem-se as ações educativas positivas desenvolvidas pelos professores.

De acordo com o Rodrigues (2008b) essa dimensão refere-se “[...] as atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos”, isto é, o professor deve planejar sua intervenção baseando-se naquilo que o aluno é capaz de fazer e não focado apenas no seu déficit.

Os resultados alcançados pelos pesquisadores são consequências das atitudes positivas das participantes frente à inclusão de alunos com NEE. Tais atitudes, além de modificar positivamente as práticas educativas dos participantes, aumentando seu repertório de estratégias pedagógicas, possibilitaram resultados positivos sobre o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Sobre isso, Rodrigues (2008b) afirma que o professor precisa conhecer diversas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras que possam aparecer no trabalho com alunos NEE, possibilitando variadas formas para esse aluno chegar ao sucesso.

Tardif (2002) argumenta que os saberes dos professores não se constituem de forma isolada, são articulados à pessoa do professor, sua história de vida, sua formação e experiências profissionais, além das relações específicas estabelecidas com os alunos e com os demais profissionais da escola.

Assim, outras duas dimensões de saberes serão discutidas mais adiante, atreladas as mudanças conceituais envolvidas no processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

5.2.3.2 Mudanças conceituais das professoras sobre o processo de inclusão escolar

A partir dos dados apresentados pelas pesquisas selecionadas, identificamos que houveram mudanças na percepção e na conceituação das participantes sobre a educação inclusiva e os alunos com NEE.

Por meio dos relatos dos participantes, os pesquisadores identificaram no início de suas respectivas pesquisas, sentimentos de medo e insegurança em relação ao aluno com NEE e seu atendimento em sala de aula. Como podemos conferir no discurso de uma das participantes do estudo de Lustosa (2009, p. 127)

Quando recebi pela primeira vez a aluna com deficiência na minha sala pensei: “agora era real!” Ela estava ali na minha frente. Turbilhões de pensamentos vieram à minha mente: “o que fazer? Eu não estou preparada para recebê-la! Eu não vou conseguir!” Um medo tomou conta de meu ser docente. O meu único desejo naquele momento era deixar tudo e ir embora dali.

O discurso da professora mostra com clareza que seu sentimento de medo está vinculado à insuficiência de preparação e de conhecimento para trabalhar com a aluna com deficiência.

Outrossim, Souza (2011) verificou em sua pesquisa que a presença do aluno surdo em sala de aula regular gerava na professora regente uma sensação de incompetência profissional, revelada por meio de sentimento de rejeição, angústia e desprazer com sua profissão, uma vez que a diversidade presente em sua sala tinha-se tornado um obstáculo para a sua prática pedagógica cotidiana.

Segundo Lustosa (2009) os sentimentos de medo, insegurança e impotência em relação ao trabalho desenvolvido com alunos com NEE, estão, muitas vezes, sustentados em fatores como a falta de conhecimento e de informação, ideias preconcebidas em relação à deficiência e às capacidades dessas pessoas. Como bem expressa uma das participantes de seu estudo

[...] logo que soube que uma criança com deficiência intelectual viria para a minha sala, senti-me muito insegura e ansiosa (as pessoas temem o que não conhecem ou o que ainda não vivenciaram, isso é fato!). Eu me senti assim no momento em que eu recebi a aluna em minha sala. Eu não acreditava que alunos com deficiência conseguiriam aprender e, pensava que ter uma criança com

deficiência intelectual em classe, poderia no máximo, trabalhar sua linguagem oral, socialização e coordenação motora ampla e fina. Quando muito, acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência (LUSTOSA, 2009, p. 127).

Além do medo e da insegurança, a falta de conhecimento sobre a Educação Inclusiva e o atendimento aos alunos com NEE, também foi manifestada por meio de julgamentos ao movimento.

Costa (2014), no início de sua pesquisa, verificou que as participantes consideravam a Educação Inclusiva como uma medida impositiva, apontando falhas existentes no sistema educacional, como a falta de equipamentos e de profissionais qualificados. Ademais, as professoras não conheciam a legislação e apresentavam dúvidas conceituais a respeito das deficiências e, principalmente, sobre como trabalhar com esses alunos com NEE.

De modo semelhante, as participantes do estudo realizado por Toledo (2011) demonstravam frustração por não obter êxito em suas ações e alegavam que não tinham conhecimento para incluir alunos com DI nas atividades acadêmicas. Isso ficou claro durante a observação das suas práticas educativas; as professoras agiam como se não tivessem alunos com DI na sua sala de aula.

Rodrigues (2008b) considera a dimensão dos saberes, como uma importante dimensão à ser considerado na formação dos professores para à Educação Inclusiva. Essa dimensão consiste em conhecimentos teóricos que fundamentam a prática educativa dos professores, entre eles o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem das NEE.

De acordo com Rodrigues (2008, p. 12):

Tradicionalmente é dada uma grande ênfase ao estudo das condições de deficiência nomeadamente à etiologia e à patologia em termos clínicos. Precisamos, pelo contrário, reforçar o olhar educacional para as dificuldades encaradas sob o ponto de vista educacional; isto é, conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação no processo educativo.

A ênfase sobre as condições da deficiência ficou explícita nos primeiros relatos dos profissionais da educação, participantes das pesquisas selecionadas. Em compensação, os procedimentos desenvolvidos por meio dos ciclos de estudo e reflexão, revelaram a percepção e as atitudes das professoras, sobre o referido tema, foram se modificando. Assim, como foi relatado por uma das participantes:

Este trabalho de colaboração não atinge só o professor enquanto profissional, mas quando ele faz a mudança, atinge os alunos. O professor vai se sentir mais realizado enquanto profissional. Muitas vezes a gente sente o fracasso de não ter conseguido realizar um bom ensino, dá um sentimento de impotência. A falta de conhecimento impede um manejo melhor da sala, a gente acaba não atingindo aquela criança que tem uma dificuldade maior. A gente tenta de várias formas, mas falta o conhecimento de tratamento, de como chegar na criança. A gente fica impotente. Com este trabalho colaborativo, a gente se sente progredindo, se sente capaz, sente que está chegando lá (TOLEDO, 2011, p. 139).

De acordo com o relato da professora participante, o professor sente-se realizado quando obtém êxito com seus alunos e sente-se impotente quando não consegue realizar um bom ensino. Em sua concepção, a falta de conhecimento interfere na realização das atividades em sala de aula, mas, ela sente progresso no seu conhecimento por meio da pesquisa colaborativa.

O conhecimento específico que o professor tem para produzir práticas pedagógicas efetivas em contextos, ou salas de aula, refere-se a dimensão das competências. Apontada por Rodrigues (2008b) como importante para formação de professores para a inclusão de alunos com NEE.

Assim, o conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, conforme explica Costa (2014, p. 168), “a instrumentalização do saber certifica um valor funcional à representação social quando esta se torna um guia de comportamento e de entendimento para aqueles sujeitos que precisam dominar o novo objeto que antes lhes causava estranheza”.

No estudo desenvolvido pelo autor supracitado, os professores, a partir das discussões teóricas e reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, foram modificando seu entendimento sobre a educação inclusiva e adotando novos conceitos (COSTA, 2014).

Braun (2012) verificou que antes dos ciclos de estudo e reflexão, os professores culpabilizavam os alunos sobre o seu rendimento, e após os procedimentos, as participantes passaram a ver o déficit cognitivo atrelado ao contexto, a cultura, a família, os estímulos que as crianças tem contato.

De modo semelhante, os dados da pesquisa de Vioto (2013), revelaram que antes do procedimento de intervenção a supervisora considerava as NEE como próprias dos alunos, desconsiderando as condições do meio em que o referido aluno está inserido, sobretudo, as condições de aprendizagem da escola. Ao final do processo de investigação é possível verificar mudanças no seu discurso. Como mostra o trecho abaixo.

A educação inclusiva significa uma educação de qualidade para todos, é possibilitar ao aluno aquilo que ele precisa e necessita dentro do espaço de educação do ensino regular, porém para todos. E para que ação ocorra é necessária a identificação das NEE apresentadas pelo meu aluno. Então vocês percebem então são conceitos que às vezes você tem que voltar lá no que é básico pra você entender a criança, pra você saber o que ela sabe de fato, aí entra a questão da avaliação inclusiva. Porque só depois disso eu poderei pensar em estratégias de superação, pensar nas atividades, porque a minha atividade pode ser a mesma, mas as perguntas que eu faço pro sujeito podem ser diferentes [...] (VIOTO, 2013, p. 96).

Soares (2011) afirmou que ao final de sua pesquisa as professoras participantes revelaram aceitação e credibilidade em relação às diferenças das crianças. Para pesquisadora “este resultado tem um valor relevante no quadro geral da pesquisa, pois se refere a um dos grandes obstáculos na construção de uma escola inclusiva: a atitude de resistência em relação às diferenças dos alunos” (SOARES, p. 2011, p. 207).

Da mesma forma, as professoras participantes do estudo desenvolvido por Toledo (2011) afirmam ter aprendido muito com esse trabalho conjunto, passaram a acreditar mais na capacidade do aluno com DI e reconheceram que é necessário dispensar uma atenção mais direta aos alunos.

O relato a seguir, expõe a reflexão realizada por uma das participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, as mudanças conceituais e aprendizagens propiciadas a partir dos seus procedimentos.

Agora eu acho que isso é possível, até o ano passado eu ainda não acreditava nessa inclusão, porque eu não sabia nada praticamente, nós estávamos no escuro. Nunca paramos para refletir sobre isso, sabíamos que isso estava já acontecendo, mas o “como” e que era o problema. Esse trabalho veio mesmo como uma luz, clareou muito, agora percebo a inclusão como algo possível de acontecer, mas muitos professores ainda não veem desta maneira. Eu penso que esse tempo foi uma grande aprendizagem e eu hoje posso dizer o que é inclusão. Todos os professores precisariam receber informações sobre o assunto, um estudo mesmo, onde todos pudessem trocar ideias, planejar o que fazer para o aluno aprender mesmo, participando da aula. Eu hoje digo que tive medo, depois que assinei aquele papel que você trouxe sobre a pesquisa, eu pensei em desistir. Então conversei com a P2 e ela estava mais animadinha, então resolvi manter meu compromisso e hoje eu falo que valeu muito a pena. Eu queria que todos meus colegas tivessem participado. Eu sinto que o trabalho tenha acabado (TOLEDO, 2011, p.138).

Assim como foi exposto no relato, verificamos que as participantes das pesquisas modificaram seus conceitos prévios referentes a educação inclusiva e aos alunos com NEE. Tais mudanças foram possíveis devido o movimento de reflexão, que levou os participantes a rever conceitos e práticas realizadas, e estudo teórico proporcionados pelo método de pesquisa colaborativa.

De acordo com Lustosa (2009, p. 143)

As concepções são o ponto de abrigo das práticas, não se realizam alterações significativas nas práticas sem um “desvio” pela mudança e/ou renovação de concepções, ou seja, a possibilidade de rever conceitos, valores e posições sobre a vida e acerca do ato pedagógico (LUSTOSA, 2009, p. 143).

Desta forma, concluímos que o método de pesquisa colaborativa possibilitou o desenvolvimento das três dimensões de saberes anunciadas por Rodrigues (2008) como fundamentais para formação dos professores na Educação Inclusiva – Dimensão dos saberes, das competências e atitudes.

Tal afirmação, consiste nas mudanças verificadas nas pesquisas selecionadas, que essas apresentaram modificações conceituais das professoras sobre a inclusão escolar de alunos com NEE (dimensões dos saberes e das competências) e modificações das práticas educativas, (dimensões atitudinais) que proporcionaram a esses alunos melhores condições e estratégias de aprendizagem.

5.2.3.3 Avaliação dos participantes sobre o processo de pesquisa colaborativa desenvolvido

As mudanças das práticas educativas apresentadas pelas pesquisas selecionadas revelam a potencialidade do método de pesquisa colaborativa, sobretudo, pelo seu carácter reflexivo e formativo. Constatamos por meio da leitura das teses e dissertações, importantes considerações das participantes sobre o método de pesquisa colaborativa.

Em geral os profissionais participantes da pesquisa consideraram o que as ações de colaboração desenvolvida entre eles e o pesquisador, favoreceram as mudanças incorporadas em suas concepções de ensino e práticas pedagógicas.

Outro aspecto apontado pelos participantes das pesquisas foi a possibilidade de partilhar, conhecimentos, sentimentos, responsabilidades e a possibilidade de ser ouvida, conforme mostra Capellini (2004) em um trecho de entrevista com uma das participantes

[...] o mais importante era que as coisas iam sendo planejadas a cada encontro, e eu senti no final que a turma estava gostando. Em nossos encontros eu tinha o direito de falar, de expor o que eu sentia, de concordar ou não. Percebi que no começo era você lá com A1 e eu... aquela coisa de professor lá na frente com o giz na mão e o aluno sentado atrás do outro, sem dar opinião, mas minha mente abriu para outras possibilidades. Você me valorizou muito, e ouvia minhas lamurias. Como decorrência de minha mudança de postura melhorou o relacionamento professor-aluno. (CAPELLINI, 2004, p. 192)

O relato também mostra a coprodução de conhecimentos entre a participante e a pesquisadora, que, primeiro valoriza os conhecimentos prévios da participante, ouvindo-a. A coprodução de conhecimentos também é mencionada por uma das participantes da pesquisa de Toledo (2011, p. 123) relata

A sua colaboração é importante porque às vezes não sabemos bem o que fazer em alguns momentos e então podemos conversar você ajuda a gente pensar. Eu acho que quando se pensa junto com alguém, quando esse alguém que fala tem conhecimento, dá mais segurança. Essa ajuda sua é uma colaboração para mim e para os

alunos e nós também estamos ajudando você na pesquisa. É como eu já disse, é uma ajuda, um apoio mútuo (TOLEDO, 2011, p. 123).

Para participante ficou claro os pressupostos da pesquisa colaborativa, de ajuda mútua e parceria na construção de conhecimentos. Além disso, ela atribui à parceria estabelecida o sucesso no desempenho não só dos alunos.

Outro relato, da pesquisa realizada por Capellini (2004), expressa a importante contribuição da parceria estabelecida entre a pesquisador e os professores participantes.

Nós aprendemos tanto uma com a outra. Realmente, PC me ensinou como implementar estratégias que são boas para todos os alunos da classe, não só para os alunos com deficiência. Foi maravilhoso para mim, ter uma parceira que realmente fez saltar ideias para fora que eu nem imaginava que tivesse. Penso que agora sou uma professora melhor, demorei, mas entendi definitivamente o que significa a entrada de professor colaborador na sala de aula e que preciso ter expectativas positivas sobre meus alunos (P2 – CAPELLINI, 2004, p.195).

Alguns relatos de professores enfatizaram a dificuldade que tiveram, no início da pesquisa, em compreender o método de pesquisa e o papel da pesquisadora, sobretudo, naquelas em que a pesquisadora também atuava como professor colaborador. Elas se sentiam inibidas e tinham dúvidas sobre como deveria trata-la em sala de aula.

Como exemplo, citamos um trecho da entrevista semiestruturada desenvolvida por Souza (2011, p. 107) com uma de suas participantes.

No início... Eu achei... Eu não entendi bem qual era a sua linha de pesquisa, o que você tava pesquisando, o que você queria colocar, mas como foi uma pesquisa colaborativa, realmente colaborou muito com o meu trabalho e me ajudou a ver coisas que eu não estava vendo ainda e... Eu passei até a gostar de educação novamente. Novamente não. Que eu nunca gostei, eu comecei a descobrir um lado novo dentro da educação uma coisa que eu não via [...]. Então, hoje a minha prática pedagógica eu acredito que tenha melhorado um pouco mais a mais, mas depois de você.

A compreensão sobre o método colaborativo e o papel do pesquisador é imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, pois pesquisadores e

participantes devem sentir confiança para expressar seus pensamentos e opiniões e desenvolverem ações conjuntas, a fim de coproduzir conhecimentos.

A cada HTPC se fazia uma avaliação, falamos o que sentíamos e o que percebíamos de cada aluno. Foi significativo para mim porque fui desenvolvendo uma mentalidade de discutir, resolver, documentar e avaliar. Nós registrávamos e quando o resultado não era satisfatório, retomávamos buscando uma alternativa. Esses momentos me permitiram viver a avaliação intensamente, não só a avaliação do aluno, mas a nossa. Na sala de aula, percebi que podíamos somar nossas habilidades para deixar a aula mais atraente para os alunos (CAPELLINI, 2004, p.193)

A avaliação dos profissionais da educação sobre o processo da pesquisa colaborativa, em termos gerais, apontou a satisfação dos mesmos em participar dos procedimentos de pesquisa – tais como ciclos de estudo e reflexão, planejamento e replanejamento, ensino colaborativo e elaboração de recursos materiais – e alcançar resultados significativos para sua prática docente com alunos com NEE.

Algumas insatisfações com o processo de pesquisa foram apontadas pelos participantes do estudo de Valadão (2013). O grupo de professores ficou insatisfeito com o programa de formação, pois acreditavam que o estudo fosse voltado à protocolos e modelos de PEI diferentes do que já utilizavam. Além disso, eles desaprovaram o atraso das reuniões, a frequente dispersão para outros assuntos e a falta de procedimentos práticos, como é elucidado pelos a seguir.

Eu acho que as vezes, não sei se também seria esse o motivo, mas a coisa prática. De visualizar melhor a criança e às vezes desenvolver alguma coisa aqui, das adaptações. Um tempo maior, não sei, nessa questão. Para a parte prática (VALADÃO, 2013, p.139).

[...] eu achei que ela fosse dar uma devolutiva para que a gente refizesse esse PEI junto, entendeu? Para que a gente fosse aprendendo. Eu ainda tenho muita dificuldade para estar realizando o PEI (VALADÃO, 2013, p. 139).

O que eu acho também que seria interessante era a visita dela (pesquisadora) na escola, até mesmo para orientação de como pode trabalhar melhor com esse aluno, ou organizar melhor o material. Que às vezes a gente acaba ficando em dúvida por não ter presença desses profissionais da saúde, então ela as vezes acaba nos ajudando (VALADÃO, 2013, p.142).

Assim, consonantes com os relatos dos participantes, acreditamos que os procedimentos práticos potencializam o processo de reflexão sobre a ação do professor, pois, o acompanhamento do pesquisador às atividades práticas dos professores, possibilita que ambos compartilhem experiências, bem como reflitam sobre as reais situações e condições de trabalho.

Os resultado e discursos analisados até aqui, demarcaram um progresso em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes, que, por meio do método de pesquisa colaborativa, potencializou e estimulou a reflexão sobre o fazer pedagógico e os saberes envolvidos nele.

Dificuldades descritas no processo de desenvolvimento da pesquisa

De acordo com as teses e dissertações selecionadas para este estudo, alguns fatores dificultaram o desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Entre os fatores citados pelas pesquisas, o pouco tempo disponibilizado pelas escolas para o desenvolvimento da pesquisa, a mudança de professores participantes e a não compreensão da proposta da pesquisa colaborativa, foram os mais frequentes.

O pouco tempo disponibilizado para realização da pesquisa consistiu: na escassez de tempo disponibilizado pela escola para o desenvolvimento dos procedimentos previsto pelo cronograma da pesquisa; na falta de disponibilidade das professoras para participar dos procedimentos de pesquisa, visto que elas não podiam se ausentar da sala de aula; e, na ausência de horários comuns entre participantes da mesma escola, para que fossem desenvolvidos encontros em grupo.

Como exemplo, Braun (2012) citou que por questões de disponibilidade de horário e de carga horária, das quatro professoras envolvidas na pesquisa, duas não puderam participar dos ciclos de reflexão.

Em relação ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, Valadão (2013) apontou a necessidade de mais tempo para o curso, sobretudo, para inserção de mais procedimentos práticos nas escolas em que as participantes atuavam.

Outro fator que dificultou o desenvolvimento da pesquisa foi a constante troca de profissionais existente no contexto escolar. Isto porque, o método da pesquisa colaborativa demanda de um longo período de desenvolvimento tornando-se, muitas vezes, “refém” das mudanças do quadro de profissionais da escola. Tais mudanças ocasiona a repetição de todos os passos do projeto ou a modificação dos procedimentos e, conseqüentemente, resultados da pesquisa.

Por fim, a não compreensão da proposta da pesquisa colaborativa foi um entrave no desenvolvimento do estudo, uma vez que ela prioriza o trabalho conjunto entre o pesquisador e os professores participantes, refletindo e coproduzindo saberes.

De acordo com Capellini (2004), as participantes de sua pesquisa não entenderam qual era o papel da pesquisadora, se era de avaliadora ou estagiária, como mostra o relato de uma de suas participantes: “[...] no início foi muito difícil porque eu não sabia bem qual era o seu papel em minha sala, então, eu a tratava como estagiária que estava lá para ajudar A1 [...]” (CAPELLINI, 2004, p.191).

Os fatores citados anteriormente dificultaram o desenvolvimento da pesquisa, muitas vezes, ocasionando em modificações no cronograma da pesquisa, nos procedimentos, no período de desenvolvimento e, principalmente, nos resultados alcançados.

Em contrapartida, outros fatores favoreceram o progresso da pesquisa colaborativa. Os mais comuns foram: o apoio dos gestores escolares para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa; a parceria estabelecida entre a pesquisa e a universidade; e a flexibilidade de dias e horários para realização dos procedimentos da pesquisa.

O apoio dos gestores das escolas participantes, foi imprescindível para realização da pesquisa colaborativa, isto porque, ele é o responsável na disponibilizando os professores, readequando horários,

Braun (2012) assinalou que a disponibilidade e flexibilização de dias e horários para estar na escola em períodos, além dos programados inicialmente, se revelaram como uma vantagem para o entrosamento entre a equipe docente e a

pesquisadora, do mesmo modo que para a organização da investigação da pesquisa colaborativa.

Os pesquisadores que aproveitaram da parceria estabelecida com universidade para disponibilizar estudantes do curso de pedagogia para substituir as professoras enquanto participavam das reuniões do ciclo de estudo, encontraram maior facilidade para realizar encontros para estudo e reflexão.

Outro aspecto facilitador apontado pelas pesquisas selecionadas foram algumas características dos procedimentos e matérias.

A entrega do material de estudo com antecedência aos professores, facilitou a leitura antecipada do material que seria discutido nos ciclos de estudo (COSTA, 2014).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema de interesse desse estudo consistiu na modalidade de pesquisa colaborativa e sua possibilidade de formar professores reflexivos para o atendimento aos alunos com NEE. Para tanto, tivemos como objetivo analisar as teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa com o objetivo de formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com NEE.

Desta forma, seguindo os pressupostos da pesquisa bibliográfica, procuramos identificar nos bancos de dados (da CAPES e do BDTD) pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2015 que utilizaram como método a pesquisa colaborativa com o objetivo de formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com NEE. Como resultado, encontramos 22 teses e dissertações.

Assim, primeiramente, tivemos como objetivo conhecer em quais condições estavam sendo desenvolvidas as pesquisas colaborativas com vistas à formação dos profissionais para a Educação Inclusiva. Para isso, caracterizamos as teses e dissertações selecionadas de acordo com o seu ano de publicação, região, programa e nível de pós-graduação.

Com base nos dados, constatamos que, embora o método de pesquisa colaborativa pareça ser significativo, tanto para a produção de conhecimento quanto para a formação de profissionais da área da educação (professores), são poucas universidades que investem em tal modalidade de pesquisa, acarretando em um baixo número de publicações.

Outro dado referente a caracterização das pesquisas colaborativas, evidenciou que elas são realizadas com maior frequência em nível de doutorado e estão centralizadas em polos de estudo, ou seja, são realizadas de modo frequente nas universidades que possuem consolidados grupos de pesquisa que objetivam formação do professor para inclusão escolar dos alunos com NEE, e o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o regente em sala de aula.

Na segunda fase de análise, realizamos a leitura completa das 22 produções selecionadas e, por meio dela, identificamos os procedimentos desenvolvidos. A leitura, também, possibilitou a eliminação de quatro pesquisas que não atendia aos nossos critérios de estudo.

Deste modo, pautando-se na análise dos procedimentos realizados pelas 18 teses e dissertações selecionadas, afirmamos que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas em apenas uma escola, abordando a Educação Fundamental I como nível de ensino, durando o período de um ano a um ano e seis meses e com foco o trabalho dos professores, tanto de educação regular quanto o de educação especial.

Identificamos também que os procedimentos realizados no levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios consistiram no emprego dos seguintes instrumentos: sessões de observação do contexto escolar ou de episódios em sala de aula; o emprego de escalas ou questionários; a utilização de entrevistas; a realização de reuniões com os profissionais ou dirigentes das escolas participantes; e, a análise dos documentos escolares. Tais instrumentos permitiram aos pesquisadores conhecer as reais necessidades dos participantes e do seu contexto e, por conseguinte, propor um plano de intervenção.

Como procedimento de intervenção foram utilizados de forma predominante: os ciclos de estudo, ciclos de reflexão, o planejamento e replanejamento de ações, as intervenções em sala de aula (ensino colaborativo) e a elaboração de recursos materiais.

Assim, verificamos que os procedimentos adotados pelos pesquisadores corresponderam aos recomendados por Ibiapina (2008). A autora, valoriza os procedimentos que tornam aparente, observável e verbalizável, informações sobre a prática pedagógica dos professores, bem como, aqueles que favorecem “a colaboração, o dialogismo e a reflexão crítica, constituindo-se em ferramentas de análise das práticas docentes, particularmente eficazes” (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Embora as pesquisas que utilizam o método colaborativo, apresentem resultados no decorrer de todo seu processo investigativo, a maioria delas utilizou questionários, escalas, entrevistas e observações, a fim de avaliar os procedimentos

de intervenção realizados nas pesquisas, bem como suas contribuições, lacunas do processo desenvolvido e as novas necessidades de formativas.

A partir dos resultados apresentados pelos pesquisadores, em cada fase da pesquisa (levantamento das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, intervenção e avaliação), constatamos que todas apresentaram mudanças significativas referentes as conceituações da Educação Inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais da educação com intuito de favorecer o processo de inclusão dos alunos.

Verificamos que as participantes das pesquisas modificaram seus conceitos referentes a educação inclusiva. No início das pesquisas os participantes relatavam sentimentos de medo e insegurança em relação ao aluno com NEE e seu atendimento em sala de aula. Os pesquisadores perceberam que tais sentimentos, muitas vezes, estavam sustentados em fatores como as ideias preconcebidas, a falta de conhecimento e de informação. Assim, tais sentimentos abriram espaço para os conhecimentos sobre a educação inclusiva e as potencialidades dos alunos com NEE.

Entre as mudanças evidenciadas nas práticas educativas, constatamos que as principais referiram-se: ao maior engajamento e comprometimento dos participantes com sua prática pedagógica; ao empreendimento de práticas e estratégias de ensino mais criativas; a adaptação de atividades, materiais e instrumentos avaliativos; ao melhor aproveitamento dos recursos de TA e instrumentos de avaliação e intervenção; ao melhor entendimento sobre a avaliação do aluno e suas NEE; e a coesão entre os objetivos e as atividades propostas.

Consideramos que as mudanças conceituais e nas práticas educativas dos profissionais da educação ocorreram em virtude dos procedimentos realizados com base na pesquisa colaborativa. Uma vez que, os procedimentos viabilizaram reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais, bem como o seu aprimoramento por meio dos estudos teóricos, que propiciaram subsídios para uma prática educativa mais segura e mais eficaz na inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE.

Em termos gerais, a avaliação dos participantes sobre o processo da pesquisa colaborativa apontou a satisfação dos mesmos em participar dos procedimentos de pesquisa e alcançar conhecimentos e resultados significativos na sua prática docente.

Alguns fatores foram apontados pelos pesquisadores como dificultadores do desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Os principais fatores citados foram: o pouco tempo disponibilizado pelas escolas para o desenvolvimento da pesquisa, a mudança de professores participantes e a não compreensão da proposta da pesquisa colaborativa, foram os mais frequentes.

Em contrapartida, outros fatores favoreceram o progresso da pesquisa colaborativa. Os mais comuns foram: o apoio dos gestores escolares para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa, a parceria estabelecida entre a pesquisa e a universidade, e a flexibilidade de dias e horários para realização dos procedimentos da pesquisa.

Assim, a partir dos dados encontrados neste estudo concluímos que o método de pesquisa colaborativa se mostrou efetivo na formação dos profissionais da educação para inclusão dos alunos com NEE. Pois este método de pesquisa oportunizou às participantes, aos pesquisadores e a nós, importantes avanços no conhecimento da pesquisa colaborativa e suas possibilidades no contexto da educação inclusiva e no atendimento aos alunos com NEE.

Temos consciência que os resultados apontados neste estudo servirão de subsídios para o desenvolvimento de outras investigações utilizando o método da pesquisa colaborativa. No entanto, reconhecemos que amplitude do tema abordado, dos objetivos pretendidos, bem como o curto período disponibilizado para conclusão desse estudo, nos impediram de aprofundar as análises dos dados obtidos.

Portanto, diante da relevância da temática abordada, esperamos que os resultados apresentados contribuam para aprofundamentos teóricos e novos estudos utilizando o método de pesquisa colaborativa acerca da formação dos profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com NEE.

REFERÊNCIAS

AGUIAR; O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. S. F.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 73-95.

AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a Educação inclusiva**. Brasília: UNESCO. 2009. p. 11-21.

ALARCÃO; I. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO; I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-63.

ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 280 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ARAUJO, M. R. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva**. 2014. 269 fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BAPTISTA, C. R. Entrevista. **Revista Ponto de vista**, Florianópolis, n. 3, p. 161-172, 2002.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, p. 224.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1999. p. 7-25.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.

CARAMORI, P. M.; **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 305 fls. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación/acción en la formación del profesorado. Barcelona: Marinez Roca, 1988.

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva**. 2014. 291 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Natal. 2014)

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 36-63.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia de uma fusão entre pesquisadores acadêmicos e professores praticantes. Tradução de CARVALHO, T. P. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 23, n. 2, 1997. p. 371-393. Tradução de: Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants.

ELLIOTT, J. Recolocando a Pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E, M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. p. 86-113. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. FREITAS, S. N. **Educação**

inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 45-63.

FIORINI, M. L. S. **Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologia Assistiva visando a inclusão.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S.; Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E, M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 237–274.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 162 p.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva.** 2012. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 133 p.

IBICT. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.** Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: ago. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009, 118 p.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** 2009. 296 fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

MALHEIRO, C. A. L. **O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em um município do interior paulista**. 2013. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2000.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. 2013. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

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. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2008. p.92-122.

MENDES, E. G. et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 123-139.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

_____, M. G. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Revista Pro-Posições**, v.1, n. 4, p. 5-14, mar. 2000.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. 177 fls. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. 180fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: out. 2014.

_____, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74, p. 27-42. abr. 2001.

OLIVEIRA, L. F. M. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo**: tramas da formação continuada em educação inclusiva. 2006. 253 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

PADILHA, S. M. A.; FREITA, S. N. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. FREITAS,

S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFMS, 2005. p. 13-43.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

_____, S. G. **Professor-pesquisador: mitos e possibilidades**. Contrapontos, Itajaí, v. 5, n.1, p. 9-22, abr. 2005.

PLETSCH, M.; GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 141-156.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 fls. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 45-63.

_____, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 300-318.

_____, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão – Revista da educação especial**, Brasília: SEESP/MEC, v. 4, n. 1, jun. 2008a. p. 33-40.

_____, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão – Revista da educação especial**, Brasília: SEESP/MEC, v. 4, n. 2, jul. 2008b. p. 7-16.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A. et al. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 163-188.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da educação especial**. out. 2005. p. 7-18.

SANTOS, A. V.; VECHIA, A. (org.) **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil**: estudo da prática pedagógica. 2011. 246 fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991, 319 p.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

UFSCAR. **Curso de licenciatura em educação especial**. Disponível em: <<http://www.cech.ufscar.br/eesp/index.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 fls.

Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino**. 2014. 216 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

VITALIANO, C.R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2010. p. 31-48.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e as reconstruções necessárias no processo de formação de professores. In: LIMA, A. M. S. et al. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 15-29.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E, M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 3. Ed. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

APÉNDICE

APÊNDICE A

Protocolo de Registro de Dados das Pesquisas

Título:

Autor:

Universidade:

Programa:

Nível:

Local:

Ano:

Foco de estudo/ temática de formação:

Objetivo Geral:

Objetivos específicos:

Método:

Local em que a pesquisa foi realizada:

Profissionais envolvidos (participantes):

Etapas e materiais utilizados:

Período de desenvolvimento da pesquisa:

Análise do desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa

- Qual a problemática apresentada pelos professores (demanda inicial de contexto pesquisado)?

- Qual a abordagem teórica adotada para formação?

- Como foi conduzida a pesquisa: Procedimento de levantamento de dados/ Procedimento de formação (quais estratégias foram adotadas para promover a emancipação/formação dos professores)?

- Resultados da pesquisa: o que foi sendo revelado durante o procedimento?

Qual a repercussão do processo de formação?

- Houveram mudanças? Quais os indicadores de mudança apresentados?

- Houveram dificuldades? Quais foram as dificuldades evidenciadas com o tempo? O que faltou ser alcançado? Quais foram as conclusões?