

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR: O ENSINO
COLABORATIVO E A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Franciele Rusch König

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

Franciele Rusch König

**INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR: O ENSINO COLABORATIVO E A
GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

**SANTA MARIA, RS
2017**

Franciele Rusch König

**INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR: O ENSINO COLABORATIVO E A
GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Aprovado 31 de agosto de 2017:

Fabiane Bridi

Prof. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente/orientador)

Sabrina Castro

Prof. Dr^a Sabrina Fernandes de Castro
(Banca Efetiva)

Glades Felix

Prof. Dra. Glades Tereza Felix
(Banca Efetiva)

Roberta Forgiarini

Prof^o Roberta Rossarolla Forgiarini
(Banca Suplente)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Eis aqui a materialização de um processo de [re] construção de saberes, não por completo, mas do coube nos limites das palavras que compõem este escrito. Tal processo, jamais solitário, consolidou-se imensamente rico pela possibilidade de elaboração coletiva, tanto dos saberes e fazeres constituintes desta pesquisa quanto do meu ser pesquisadora. Ciente de que jamais contemplarão a imensidão do meu sentimento de gratidão, dedico essas palavras a agradecer aqueles que estiveram comigo nesta caminhada e a construíram ao meu lado.

Agradeço a minha orientadora, professora Fabiane Bridi, pela infinitude de conhecimentos mobilizados, pela acolhida e atenção a esse estudo, pela confiança no meu trabalho. Este trabalho resulta, em grande medida, da maneira como tu me mobilizas a constituir-me pesquisadora. Muito obrigada!!

Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão pelo olhar atento e pelo compartilhamento de saberes fundamentais ao processo de construção deste estudo. Imensamente grata a atenção recebida em cada pequeno detalhe, eis aqui o resultado do nosso trabalho!

Agradeço a banca avaliadora pela disponibilidade em contribuir para a melhoria desta pesquisa. Grata pela atenção, pelas contribuições, por aceitarem participar desta etapa de meu processo formativo.

Agradeço a todos que, de algum modo, acompanharam este processo. Processo que nunca foi unicamente meu, mas construído e possibilitado pelos pequenos detalhes da participação de cada um de vocês.

OBRIGADA!!

RESUMO

INTERFACES DA GESTÃO ESCOLAR: O ENSINO COLABORATIVO E A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: Franciele Rusch König

ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

Ações colaborativas entre professores da Educação Especial e do ensino comum vem sendo discutidas como uma possibilidade potente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a partir da organização das práticas pedagógicas em Educação Especial no contexto das salas de aula comuns. Em Santa Maria, embora previstas no Plano Municipal de Ensino, práticas de Ensino Colaborativo vem sendo desenvolvidas pontualmente pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFSM/Educação Especial. Estas experiências direcionam o lócus deste estudo a uma escola da rede Municipal de Ensino da referida cidade, com o objetivo de compreender a existência de efeitos o desenvolvimento de ações colaborativa, por meio do PIBID, nas formas de gestar as práticas pedagógicas das professoras de ensino comum que tiveram a oportunidade de articular seu trabalho com as bolsistas pibidianas. Nesta perspectiva, em um viés qualitativo, a pesquisa organiza-se em um Estudo de Caso, tendo como procedimento de construção de dados analíticos entrevistas semiestruturadas com as professoras dos anos iniciais que desenvolveram ações articuladas com o PIBID/UFSM/Educação Especial. Os discursos das professoras são unânimes em afirmar a relevância dos movimentos de colaboração desenvolvidos, contudo apontam para a inexistência de efeitos na organização das práticas pedagógicas após o encerramento das atividades desenvolvidas pelo Programa nesta escola. Como principais fatores de influência para a inexistência de efeitos nesta ordem foram avaliados o tempo de desenvolvimento das ações do PIBID, as formas organizacionais da Gestão Escolar, as orientações legais para a Educação Especial, a disponibilidade de recursos humanos e os processos formativos dos professores envolvidos. Assim, compreende-se que a organização escolar ainda não consegue viabilizar as condições necessárias para a produção de práticas pedagógicas articuladas, apontando para a necessidade da continuidade de desenvolvimento de ações teóricas, investigativas e práticas, bem como fortalecimento de experiências formativas referentes ao trabalho colaborativo.

Palavras- chave: Educação Especial; Inclusão; Ensino Colaborativo; Gestão Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

INTERFACES OF THE SCHOOL MANAGEMENT: COLLABORATIVE TEACHING AND MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: Franciele Rusch König

ADIVSOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

Collaborative actions between Special Education and regular school teachers have been discussed as a potent possibility to the process of students' learning and development, from the organization of pedagogical practices in Special Education in the context of regular classrooms. In Santa Maria, although they are predicted in the City Teaching Plan, practices of Collaborative Teaching have been developed by the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID/UFSM/ Special Education). These experiences direct the locus of this study towards a municipal school in the referred city, having as objective to understand the existence of effects the development of collaborative action, through PIBID, in the ways of managing the pedagogical practice regarding the regular school teachers who had the opportunity to articulate their work with interns who worked at PIBID. From this perspective, in a qualitative approach, this research is organized in a case study, having as procedure the production of analytical interviews with the elementary school teachers who developed articulated actions with PIBID/UFSM/Special Education. The teachers' speeches are unanimous while affirming the relevance of the collaboration movements which are developed; however, they call attention to the inexistence of effects in the organization of pedagogical practices after the closure of the activities developed by the program at that school. As main influential factors for the inexistence of effects were evaluated the time for development of PIBID actions, the organizational ways concerning School Management, and the legal orientations for Special Education, the availability of human resources and the formative processes of the involved teachers. Therefore, it is possible to understand that the school organization still is not able to promote the necessary condition for the production of articulated pedagogical practices, calling attention to the need of a continuous development of theoretical actions – which must be investigative and practical, as well as the strengthening of formative experiences regarding the collaborative work.

Key words: Special Education; Inclusion; Collaborative Teaching; School Management; Pedagogical Practices.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

APÊNDICE B - Documento de apresentação

APÊNDICE C - Termos de Autorização Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

LISTA DE APÊNDICES	7
1 TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA PESQUISA.....	9
2 SITUANDO O ESTUDO	15
3 ADENTRANDO AO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	18
4 A GESTÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E MOBILIZAÇÕES A PARTIR DO ENSINO COLABORATIVO.....	24
5. O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA: PRODUÇÃO DE EFEITOS SOBRE A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	29
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NÃO PARA CONCLUIR, MAS PARA MOBILIZAR.....	38
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	43

1. TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA PESQUISA

A característica “humana” não é dotada de caráter unicamente inato, orgânico, “*o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem*” (MATURANA, 1999, p. 29). Não nascemos plenamente humanos, nos constituímos a partir das ofertas do meio em que crescemos, especialmente a partir das relações estabelecidas com os demais sujeitos da nossa sociedade. Muito do que nos tornamos é aprendido, de modo que a convivência com os pares e com sujeitos mais capazes é um elemento crucial aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos humanos.

Lançando um olhar sobre a Educação Especial, a partir da premissa da construção social dos seres humanos, ao longo de minha formação inicial - e ainda hoje - inquieto-me com as possibilidades de construção de novas aprendizagens ofertadas aos estudantes considerados público-alvo¹ deste campo nas instituições escolares. Visualizo um distanciamento entre a Educação Especial e o Ensino Comum e preocupo-me com a qualidade dos processos interativos possíveis aos estudantes considerados público-alvo neste contexto.

A partir destes inquietamentos, vislumbro a necessidade de articulações do trabalho entre a Educação Especial e os demais campos do saber que atuam em sala de aula, a fim de que a função complementar e suplementar deste primeiro campo possa ser efetivada de maneira a impulsionar o desenvolvimento de todos os estudantes. Ao debruçar-me sobre a obra de Maturana, encontro a reiteração da minha hipótese sobre a importância cognitiva e cultural que assume a proposição de práticas pedagógicas aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial no espaço da sala de aula comum, com seus colegas:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/09 (BRASIL, 2009, p. 1), documento elaborado a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Aos sujeitos da Educação Especial, a convivência espontânea com o outro implica, pois, na oferta de práticas pedagógicas que atendam suas demandas educativas e garantam, ao mesmo tempo, reorganizações estruturais a partir da interação com seus colegas. Para tanto, torna-se potente a articulação do trabalho docente entre ensino comum e Educação Especial.

Nesta perspectiva, dentre a variedade de possibilidades de articulação conhecidas, direciono-me, a partir de minhas experiências formativas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/UFSM/Educação Especial², às discussões acerca do Ensino Colaborativo, o qual prevê a colaboração entre professor do Ensino Comum e professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas.

No ano de 2015, a participação no PIBID/Educação Especial possibilitou-me experienciar práticas de colaboração com uma professora do Ensino Comum em uma turma de segundo ano de uma escola da rede Municipal de ensino. Desta experiência resultou meu trabalho final de curso - TFC, no qual debrucei-me a analisar as possíveis contribuições da proposta de Ensino Colaborativo desenvolvida para a alfabetização dos estudantes de toda a turma, tendo em vista que compunham o ciclo de alfabetização.

Os achados do meu estudo apontaram influências benéficas aos processos de aprendizagem dos estudantes, enfatizando o Ensino Colaborativo como uma opção muito potente para o desenvolvimento de ações pedagógicas

² As ações previstas pelo PIBID visam contribuir para a aprendizagem da docência através da inserção de licenciandos nas escolas da rede pública de ensino, a fim de propiciar a participação em práticas docentes por meio da interação entre universidade e escola. O subprojeto da Educação Especial teve início em 2014, contemplando três escolas da rede pública de ensino de Santa Maria, tendo suas ações norteadas por três eixos: ensino colaborativo, atendimento educacional especializado em um âmbito mais individualizado e produção de recursos pedagógicos.

em Educação Especial nas escolas. Contudo, práticas de trabalho colaborativo entre professores do Ensino Comum e da Educação Especial são ainda muito recentes e pouco difundidas em âmbito nacional. Em Santa Maria, a Lei de Número 6001, datada de dezoito de agosto de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, tem como uma de suas metas:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação. (SANTA MARIA, 2015, p. 09).

Desta forma, emerge a previsão de ações de Ensino Colaborativo como uma possibilidade potente para o acesso e permanência dos estudantes às condições de aprendizagem. Esta prática é enfatizada especialmente na educação infantil, quando o plano prevê:

Garantir, até o segundo ano de vigência do PME, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, por meio do ensino colaborativo e do atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública e privada, com implementação de salas de recurso multifuncionais adequadas a essa faixa etária. (SANTA MARIA, 2015, p.09).

Nesta perspectiva, a organização das ações em Educação Especial na Rede Municipal de Ensino passa a contemplar a articulação do trabalho entre professores do ensino comum e da Educação Especial. Contudo, não estão previstas estratégias capazes de garantir a efetivação desta proposta, de modo que as ações colaborativas desenvolvidas em Santa Maria tem ocorrido pontualmente a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PI-BID/UFSM/Educação Especial, constituindo um dos três eixos norteadores das bolsistas de Iniciação à Docência vinculadas ao subprojeto da Educação Especial. Destaca-se, contudo, a característica específica dos movimentos de implementação desta proposta, considerando que surge dos estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico, a partir do PIBID/Educação Especial. Deste modo, embora a procura pelo Programa tenha partido de uma iniciativa da equipe gestora

da instituição escolar, a prática de colaboração surge de uma necessidade interna do grupo pibidiano. Desta forma, tem-se desenvolvido no contexto escolar um trabalho que parte de uma iniciativa externa e, por isso, tende a repercutir em vários aspectos na organização escolar. Nesta perspectiva, Lück (2006) afirma que:

A gestão educacional corresponde a área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2006, p.25).

Partindo deste pressuposto, volto meu olhar a equipe gestora da escola, compreendendo as implicações oriundas da emergência desta nova proposta de trabalho em Educação Especial em todas as instâncias da gestão escolar. Segundo Baruel e Machado (2007, s/p) a equipe gestora escolar compreende “o gestor administrativo (diretor), o pedagógico (coordenador), o educacional (orientador), o da sala de aula (professor) e outros cargos definidos pela estrutura de funcionamento das políticas públicas.” Assim, busco aproximar-me do professor do ensino comum, gestor do espaço onde a proposta de ensino colaborativo se desenvolve e participante direto deste processo. Considero, pois, que embora movimentos de Ensino Colaborativo estejam pautados em uma premissa de envolvimento de toda a equipe gestora escolar, as ações desenvolvidas no contexto investigado estiveram muito mais próximas dos professores do Ensino Comum, sujeitos com os quais as bolsistas³ dialogavam e compartilhavam o espaço e as práticas em sala de aula.

Sousa (2015, p. 24) pondera que, “para haver um bom gerenciamento acompanhado de uma boa liderança, necessitamos de uma nova prática de trabalho desenvolvida em grupo.” Desta forma, organizar as práticas docentes nos moldes do Ensino Colaborativo implica em uma nova maneira de gestar o espaço e as ações em sala de aula, configurando na articulação da ação de dois professores gestores, da Educação Especial e do Ensino Comum, com vistas a um objetivo comum. Nesta direção, ao aproximar o olhar a estes sujeitos

³ Ao longo do texto, farei uso da palavra na forma feminina, pois refere-se a um grupo composto totalmente por acadêmicas do sexo feminino.

questiono: **Quais os efeitos de experiências de Ensino Colaborativo na gestão das práticas pedagógicas pelos professores do Ensino Comum?**

Desta problemática de pesquisa emergem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Compreender os efeitos de experiências de Ensino Colaborativo na gestão das práticas pedagógicas pelas professoras do Ensino Comum.

Objetivos específicos:

- Compreender a concepção dos professores do Ensino Comum sobre o compartilhamento do trabalho docente;
- Avaliar a existência de ressignificações da ação docente por parte dos professores do Ensino Comum no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, ao longo e após a experiência de Ensino Colaborativo;
- Identificar desafios e potencialidades da articulação da proposta de Ensino Colaborativo;
- Investigar possíveis ressignificações das professoras do ensino comum acerca do campo da Educação Especial bem como de seus sujeitos.

Assim, desenvolvo este estudo no intuito de conhecer os efeitos da experiência de Ensino Colaborativo, possibilitada no âmbito do PIBID/Educação Especial, nas ações dos professores do Ensino Comum, contemplando a gestão em âmbito de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas, ao longo e após o compartilhamento da ação docente no contexto investigado.

Desta maneira, organizo este escrito em cinco capítulos:

Inicialmente, transcorri acerca da minha trajetória formativa e investigativa, abordando os elementos que impulsionaram-me e alimentaram a construção deste percurso investigativo.

No segundo capítulo explico a trajetória investigativa que fomentou este estudo, explanando, ainda, o percurso metodológico da pesquisa. Assim, disserto sobre a pesquisa qualitativa, aprofundando no método de Estudo de

Caso, e situo o desenho do meu estudo, abordando os objetivos geral e específicos.

No terceiro e quarto capítulos disserto sobre o referencial teórico que oferece aporte a esta pesquisa. No capítulo 3 transcorro sobre o papel da Educação Especial e o Ensino Colaborativo como uma das possibilidades de articulação do trabalho docente entre professores de Educação Especial e Ensino Comum, intentando situar o leitor acerca desta proposta que desenha-se como foco do olhar investigativo deste estudo. No capítulo 4 abordo aspectos da gestão pedagógica e as mobilizações necessárias a partir da intenção de implementação de uma nova proposta, enfatizando os desafios oriundos do Ensino Colaborativo.

No capítulo posterior, debruço-me a analisar os discursos das professoras participantes deste estudo, costurando suas narrativas aos referencias teóricos sobre a gestão escolar e o Ensino Colaborativo, no intuito de encontrar respostas aos questionamentos da pesquisa, seguido das considerações e reflexões a partir dos achados do estudo. Não possui a intenção de construir considerações finais, mas de impulsionar questionamentos e reflexões que propulsionem maiores discussões e construções acerca da temática deste estudo.

2. SITUANDO O ESTUDO

Este capítulo intenciona descrever os movimentos investigativos e metodológicos delineados a fim de conhecer os efeitos de experiências de Ensino Colaborativo na gestão das práticas pedagógicas pelas professoras do Ensino Comum, objetivo central desta pesquisa. O estudo emerge de uma experiência de colaboração entre a Educação Especial e o Ensino Comum através das ações do PIBID/UFMS/Educação Especial em uma instituição educacional da rede pública de ensino, a qual fomentou meu Trabalho Final de Curso e impulsionou o interesse em aprofundar o foco investigativo neste campo.

Assim, a escolha pelo caso a ser investigado ocorre em decorrência de uma experiência pessoal, buscando dar continuidade aos estudos já desenvolvidos ao longo do último ano da Graduação em Educação Especial, época em que estive imersa no referido contexto investigativo na condição de bolsista pibidiana. A referida experiência ocorreu no ano de 2015, quando passei a acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de estabelecer uma articulação com a professora deste grupo no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas. Ações semelhantes foram desenvolvidas em outras turmas por mais sete colegas de projeto, destas, três em turmas de anos iniciais e quatro em turmas de anos finais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva, após protagonizar, juntamente com demais colegas pibidianas, ações de ensino colaborativo no âmbito desta escola, retorno ao espaço com a intenção de olhar para os efeitos do trabalho desenvolvido, como uma forma de enriquecer a produção de conhecimento acerca desta proposta que vem emergindo no campo educacional.

Nesta direção, esta pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, caracterizada por sua aplicação ao estudo da relação dos sujeitos com seus processos sociais e individuais, a interpretação elaborada pelos humanos acerca de sua história. Nesta perspectiva, Minayo (2007, p. 57) contribui:

(...) o método qualitativo se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos

fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo pensam e sentem.

Um estudo qualitativo tem como principal fonte de dados o contexto natural em que será desenvolvido. Nesta direção, o carácter qualitativo da presente proposta de pesquisa é compreendido pela análise do discurso das professoras do Ensino Comum, gestoras das práticas pedagógicas nas turmas de anos iniciais em que foi desenvolvido o projeto, incluindo suas percepções e opiniões sobre experiências de Ensino Colaborativo vivenciadas em sua ação docente, levando em consideração a dinâmica do contexto específico em que as práticas foram desenvolvidas.

Foram convidadas a colaborarem com a pesquisa quatro professoras, responsáveis por uma turma de segundo ano, duas turmas de terceiro ano e uma turma de quarto ano, onde foram desenvolvidas as atividades colaborativas aqui tratadas. Contudo, no período de realização desta pesquisa, umas das professoras encontrava-se afastada de suas atividades por questões de saúde, justificando a construção dos dados a partir do discurso de apenas três docentes. A identidade das entrevistadas será preservada, sendo adotado o uso de pseudônimos: Joana, professora da turma de segundo ano; Giane e Júlia, professoras das turmas de terceiro ano.

Cabe ressaltar que as ações do PIBID-UFSM/Educação Especial na referida instituição escolar não foram restritas aos anos iniciais, tendo contemplado também os anos finais do ensino fundamental. A opção por delimitar o olhar aos anos iniciais é justificada pela característica peculiar que a articulação do trabalho entre professora e bolsista pibidiana assume, pois trata-se de turmas com uma única professora pedagoga responsável pela gestão das práticas pedagógicas. Essa organização amplia o tempo de trabalho articulado e potencializa o movimento colaborativo na medida em que não existem disciplinas específicas, como ocorre nos anos finais e ensino médio.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa constitui-se de um Estudo de Caso, na medida em que analisa os movimentos ocasionados pelas práticas de Ensino Colaborativo em um determinado contexto, dentre vários existentes. Lüdke e André (1986) referem esta metodologia de pesquisa como o estudo de um caso, simples e peculiar, ou complexo e abstrato, que deverá ser bem delimitado. Poderá ser semelhante a outros casos, contudo será sempre distinto

por constituir um interesse próprio, único e particular.

Nesta direção, Lüdke e André (1986) dissertam sobre sete características dos estudos de caso: (1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Neste contexto, a produção dos dados ocorreu nas seguintes etapas: Retomada do contato com a escola e com as professoras, mediante entrega do Documento de Apresentação assinada pela professora orientadora da pesquisa; Agendamento e posterior realização de entrevistas semiestruturadas⁴ com as professoras; transcrição das entrevistas; produção dos capítulos teóricos via articulação dos referenciais sobre Ensino Colaborativo e Gestão Escolar com os discursos das entrevistadas.

Sobre o uso de entrevistas como instrumento para construção dos dados empíricos, Marconi e Lakatos afirmam:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI E LAKATOS, 1996, P.84).

Ressalta-se que o uso de um roteiro semiestruturado permite ao entrevistado maior amplitude em seu discurso, o que enriquece a pesquisa ao dar ao colaborador a possibilidade de transitar por questões mais relevantes ao seu ponto de vista.

⁴ Apêndice A

3. ADENTRANDO AO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial, como uma modalidade de ensino, perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, realizando o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando recursos e serviços necessários aos processos de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular e orientando a utilização destes, a fim de garantir o direito de todos os alunos à educação no ensino regular. Assim, é papel da Educação Especial o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pela referida Política da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas em sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, em uma perspectiva complementar e/ou suplementar ao Ensino Comum, deve favorecer o processo de escolarização dos estudantes considerados público-alvo, eliminando as barreiras para seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, no âmbito do ensino regular. Nesta direção, o Decreto N° 7.611/2011, em seu artigo 30, dispõe como objetivos do AEE:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.2).

Para além destas atribuições, algumas orientações legais salientam a necessidade de articulação do trabalho deste campo com o Ensino Comum, de modo que as ações direcionadas aos estudantes considerados público-alvo ocorram de maneira não isoladas daquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula comum.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas no ano de 2001 a fim de balizar a implantação e implementação dos serviços em Educação Especial, a organização do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino e o apoio pedagógico especializado, reitera a necessidade da articulação pedagógica entre professores do ensino comum e professores da Educação Especial. O documento sinaliza que organizar um processo inclusivo “[...] exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (BRASIL, 2001, p. 51).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008 com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, ao orientar os sistemas de ensino para a organização do atendimento educacional especializado (AEE) ofertado a este público-alvo, prerroga que “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.”

Além disto, faz menção aos processos formativos dos professores habilitados a desenvolverem este atendimento, orientando que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL 2008, p.18).

Nesta direção, institui a articulação do atendimento em educação especial ao ensino comum, tanto no âmbito da formação de professores quanto das práticas pedagógicas, contudo, não tece direcionamentos específicos tangentes as formas de organização do trabalho articulado entre os campos.

A Resolução CNE/CEB N° 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, define, em seu artigo 9°, que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009, p.03)

Ainda, no Art. 12, estabelece que dentre as atribuições do professor habilitado ao desenvolvimento do AEE está “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.03). Assim, é enfatizada a importância da articulação do trabalho da Educação Especial com o ensino comum como uma estratégia potencializadora das ações pedagógicas ofertadas aos estudantes considerados público-alvo, favorecendo sua participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula comum, e reafirmando a responsabilidade da equipe escolar como um todo pelos seus processos de escolarização.

No âmbito da articulação do trabalho docente, as possibilidades organizacionais são diversas, a depender dos contextos, dos sujeitos envolvidos, das possibilidades existentes, dentre outros fatores que podem vir a influenciar no modelo de articulação adotado ou então na inexistência desta prática. Dentre as possibilidades existentes, surgem terminologias e estratégias como o sistema de bidocência (BEYER, 2005), ensino colaborativo (LAGO, 2014; MENDES, 2017; CAPELLINI, 2004), ensino colaborativo como sinônimo de bidocência (FONTES, 2008) e trabalho docente articulado (HONNEF, 2013).

Nesta perspectiva, no que tange a temática do estudo aqui desenvolvido, o ensino colaborativo pode ser compreendido como “um desses modelos de

prestação de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; VILARONGA, 2014, p.03). A proposta configura, pois, uma parceria entre os professores do ensino comum e professores da Educação Especial, fundamentada na responsabilização mútua pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas ofertadas a uma turma do ensino comum, onde alguns estudantes estejam identificados como público-alvo (COOK e FRIEND, 1993 apud MENDES; VILARONGA, 2014).

Nesta tangente, esta organização das práticas pedagógicas configura uma das estratégias potencializadoras dos processos de inclusão escolar, tendo em vista a possibilidade de assegurar ao estudante considerado público-alvo da Educação Especial o acesso aos recursos dos quais necessita ao processo de aprendizagem dentro da sala de aula do Ensino Comum, na interação com os colegas.

A implementação de práticas de ensino colaborativo, segundo Friend e Hurley-Chamberlain (2007, apud MENDES e VILARONGA, 2014) deve ser caracterizada, fundamentalmente, como uma opção de prestação de serviços que beneficie os processos de aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo no contexto da sala de aula comum. Além disto, é necessária a co-atuação de dois profissionais licenciados, sendo um “educador geral”, mantenedor da responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, e um “educador especial” responsável por facilitar os processos de aprendizagem.

A atuação docente colaborativa em sala de aula denota, assim, um processo de comprometimento mútuo em relação à turma, em que ambos os professores compreendam o grupo total como “nossos estudantes” e não como “os meus e os seus”. Ao longo do desenvolvimento das atividades é interessante realizar agrupamentos heterogêneos e garantir o trânsito dos professores entre os grupos, de modo que os dois educadores trabalhem com toda a turma. (FRIEND e HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007; apud MENDES e VILARONGA, 2014).

Lago (2014), define três fases na construção da colaboração entre o professor do Ensino Comum e o Professor da Educação Especial, salientando que estas não ocorrem, necessariamente, de maneira sucessiva, de modo que

a articulação do trabalho pode transitar de diversos modos entre as fases, a depender do contexto.

Em uma **fase inicial**, a colaboração não ocorre de maneira efetiva entre os dois profissionais, podendo ser estabelecidas duas maneiras de parceria: a primeira caracteriza o arranjo em que o professor do Ensino Comum é responsável pelo planejamento e pela condução das práticas de ensino e aprendizagem, enquanto o professor da Educação Especial assume um papel de passividade, limitando-se a observar os processos interativos estabelecidos na turma, bem como as dificuldades apresentadas na realização das atividades. A segunda possibilidade de arranjo da ação colaborativa nesta fase inicial consiste em um profissional responsável pela condução da aula – o professor do Ensino Comum – e um professor auxiliar, no caso, o professor da Educação Especial. Nesta organização, o papel do professor da Educação Especial se caracteriza pelo auxílio na execução do planejamento proposto pelo professor do Ensino Comum, auxiliando aos estudantes em uma ação mais direta.

A **fase intermediária** compreende três modelos de colaboração, caracterizados por movimentos iniciais de parceria entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial, entretanto, nesta fase o trabalho ainda não assume a configuração de uma ação em equipe, tendo em vista que o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas não são realizados de maneira colaborativa.

O primeiro modelo é denominado *ensino paralelo*, onde ambos os professores utilizam o mesmo plano para assegurar que toda a turma receberá as mesmas informações, mas dividem-na em dois grandes grupos. Neste arranjo, cada um dos professores torna-se responsável por desenvolver a ação pedagógica em um grupo de estudantes. O segundo modelo caracteriza-se por **estações de ensino** definidas por diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula. Os estudantes deslocam-se de uma estação à outra a partir de estratégias de ensino, sendo que cada professor é responsável por uma estação e as demais compreendem estratégias de aprendizagem. O terceiro modelo é denominado **ensino alternativo** no qual um professor responsabiliza-se por um pequeno grupo de alunos que necessitam de algum tipo de auxílio e com um objetivo específico, enquanto o outro assume o restante dos alunos e divide-os em grandes grupos.

Quando a colaboração é construída em todos os aspectos do trabalho docente, é atingida a **fase final**, caracterizada pelo ensino em equipe/parceria. Nesta perspectiva, o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial organizam seu trabalho colaborativamente, usufruindo dos benefícios de uma parceria no planejamento, execução e avaliação das atividades educacionais propostas. Esta é a fase do comprometimento, onde os professores compartilham responsabilidades, liderança, planejamento, avaliação e demais atividades exigidas de um professor.

Cabe enfatizar que nem sempre a colaboração atingirá a fase final, assumindo características distintas a partir de diversos fatores envolvidos no trabalho docente. A esse respeito, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), pautados nos estudos de Friend & Hurley-Chamberlain (2007), discorrem sobre a existência de fatores a serem considerados na proposição do Ensino Colaborativo: **conteúdo a ser ensinado; estratégias de ensino dos professores; expertise dos professores; empatia na parceria; tempo compartilhado de ensino; apoio administrativo na escola; tempo de parceria; organização dos estudantes em sala; idade ou nível de escolaridade dos alunos; compromisso dos professores; empatia na parceria.**

Estes aspectos deverão ser analisados inicialmente e ao longo do desenvolvimento da proposta, incitando o diálogo entre a dupla de professores e toda a escola a fim de que sejam avaliadas as possibilidades de colaboração e se atinja a melhor fase possível em cada contexto específico. Como fatores importantes a condição exitosa da implementação de práticas de ensino colaborativo nas redes de ensino, Argueles, Hughues e Schumm (2000, apud MENDES e VILARONGA, 2014) destacam o tempo para planejamento comum, a flexibilidade, a disponibilidade para correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidade de comunicação e suporte administrativo.

Caracteriza, portanto, um processo de avaliação e tomada de decisões que deverá ocorrer no âmbito da equipe gestora escolar, abrangendo todos líderes do processo educacional, a fim que a proposta seja desenvolvida de maneira exitosa e cumpra com o objetivo de potencializar tanto os processos inclusivos quanto de aprendizagem de todos os estudantes.

4. A GESTÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E MOBILIZAÇÕES A PARTIR DO ENSINO COLABORATIVO

O conceito de gestão escolar tem seu marco político a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual prevê, ao longo do Art. 206, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, bem como da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, a qual destaca, no seu Art. 14, o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Em termos conceituais, a gestão pode ser compreendida como um enfoque em educação, cujo objetivo principal constitui a promoção da organização, mobilização e articulação das condições materiais e humanas as quais sejam necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais das instituições educacionais. À gestão compete, pois, estabelecer a mobilização e o direcionamento capazes de assegurar a dinamização da cultura das escolas, com vistas a realização de ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais esforços e gastos podem ser desprendidos sem grandes resultados. (LUCK, 2005).

Sob esse novo viés, abandonada a perspectiva de administração, a gestão escolar surge como um processo de orientação e liderança, pautada em princípios educacionais democráticos e servindo como suporte para a organização do trabalho em educação. Envolve, pois, a tomada de decisões, organização e direção, caracterizada por estar intimamente atrelada ao pressuposto de desempenhar papéis e funções, com o objetivo de atingir metas previamente estabelecidas (SOUZA, 2009). Constitui, deste modo, um processo cuja ocorrência está atrelada a toda a comunidade escolar. Luck (2012) corrobora ao afirmar que a gestão escolar

consiste no processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos. (LUCK, 2012, p.22)

Neste viés, consiste em um trabalho incapaz de ocorrer isoladamente, articulando e contemplando diversas lideranças no contexto educacional. De acordo com Baruel e Machado (2015, p. 04), engajados no processo de gestão escolar, “temos o gestor administrativo (diretor), o pedagógico (coordenador), o educacional (orientador), o da sala de aula (professor) e outros cargos definidos pela estrutura de funcionamento das políticas públicas”. Estes agentes do processo de gestão escolar são assim definidos por Lück (2005):

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LÜCK, 2005, p. 22).

Nesta perspectiva, o conceito de gestão escolar está associado à mobilização de esforços e talentos organizados de forma coletiva, bem como à ação construtiva conjunta de seus componentes, por meio de um trabalho associado e recíproco que estabelece uma totalidade orientada pela existência de uma vontade coletiva (LUCK, 2005). Esta conceituação orienta a uma gestão escolar democrática, a partir do compartilhamento de responsabilidades acerca dos processos de tomada de decisão referentes a tudo que ocorre na escola.

De acordo com as postulações de Lück (2005), a gestão escolar constitui uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, orientada à promoção de mudanças e desenvolvimento de processos educacionais cada vez mais potentes aos processos de formação e aprendizagem dos estudantes. Compreende, assim, diversas dimensões que, articuladas, potencializam o desenvolvimento deste processo e o alcance de seus objetivos. É possível organizar a gestão em dez dimensões, agrupadas em duas áreas, a de acordo com sua natureza: **organização e implementação.**

Lück (2008), transcorre acerca das dimensões de **organização** como aquelas que tenham por objetivo a preparação, ordenação, provisão de recursos,

processos de sistematização e retroalimentação do trabalho desenvolvido. Tais dimensões não promovem diretamente os resultados desejados, mas visam a garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar.

Compreendidas nesta área estão as dimensões: 1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2. Planejamento e organização do trabalho escolar; 3. Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4. Gestão de resultados educacionais.

Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. (LUCK, 2005, p. 26).

Tangente às dimensões de **implementação**, Lück (2008) afirma serem aquelas cujo desempenho tem a finalidade de promover, de uma forma mais direta, transformações no contexto escolar de modo a ampliar e melhorar seu alcance educacional, com foco direcionado à promoção da aprendizagem e formação dos estudantes. Compreendem a área da implementação as dimensões: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar (LUCK, 2005). Estas podem ser compreendidas como aquelas vinculadas de forma mais direta à produção de resultados.

Com a emergência de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, novos desafios podem ser compreendidos no âmbito da gestão escolar. A organização de processos inclusivos estabelece novas demandas no contexto da sala de aula comum, de modo que novas configurações tornam-se necessárias no âmbito da dimensão da gestão pedagógica, especialmente pelas orientações legais de articulação do trabalho dos professores do ensino comum e da Educação Especial. Nesta perspectiva, Luck (2005), pondera ser necessário que os gestores das práticas que venham a ser desenvolvidas nesta dimensão possuam

Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional; Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos; Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; Habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico. (2005, p. 85).

Ao tratar-se da organização das práticas pedagógicas, a indicação de articulação entre o trabalho do professor da Educação Especial e os demais docentes responsáveis pela oferta ao ensino comum pode demandar um novo modelo de liderança em educação, enfatizando a participação, o compartilhamento de responsabilidades e a confiança, bem como a comunicação aberta e a aceitação de riscos (SOUZA, 2009).

No que tange mais especificamente as demandas organizacionais da proposta de Ensino Colaborativo, torna-se necessário um processo de gestão colaborativa das práticas pedagógicas, através da atuação mútua de dois professores. Como possibilitadores da implementação desta proposta, Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009) dissertam sobre aspectos a serem considerados, tais como:

(a) ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor de classe comum; (b) conteúdos que devem ser incluídos no currículo e adaptações curriculares; (c) distribuição de tarefas e responsabilidades; (d) formas de avaliação; (e) trocas de experiências em sala de aula, procedimentos para organização da sala e comunicação com alunos, pais e administradores; (f) acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; (g) metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com NEE. (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009, P. 20)

Salientam, ainda, que a construção dessa parceria delega, necessariamente, a existência de tempo hábil para a realização de todas estas tarefas, que visam uma real inclusão escolar e acesso de todos os alunos ao ensino.

Ao se tratar mais especificamente do processo gestor das práticas pedagógicas, merece destaque o contexto histórico de seus modos de organização. Tradicionalmente, a educação escolar é caracterizada pela atuação isolada de um único professor nas classes de Ensino Comum, sendo delegado a esse profissional o protagonismo na proposição de ações de ensino e aprendizagem aos

estudantes. Todavia, os processos inclusivos e a decorrente necessidade de articulação com o campo da Educação Especial denota a descentralização deste processo.

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses. (LUCK, 2005, p.06)

De acordo com Bauwens e Hourcade (1995), dentre os desafios para a construção de um trabalho articulado destaca-se a necessidade de que o professor do ensino comum deixe de exercer um papel tradicionalmente individual para atuar de forma que possibilite compartilhar com outro profissional, metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resolução de problemas e a administração da sala de aula para o desenvolvimento de práticas que contemplem a todos os estudantes.

5. O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA: PRODUÇÃO DE EFEITOS SOBRE A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É preciso melhorar a qualidade do ensino comum para então se poder avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe regular pode fazer pela educação de crianças com necessidades educacionais especiais, e a partir daí se definir as necessidades de complementação[...]. (MENDES;VILLARONGA, 2014, p.03).

Atentando ao princípio da “Educação para todos”, é possível elaborar a compreensão de que uma escola dita inclusiva seja capaz de organizar práticas pedagógicas direcionadas à totalidade de seus estudantes, sem qualquer forma de segregação. Esta premissa, entretanto, resulta em um desencontro com a atual organização dos sistemas educacionais, especialmente no que tange a oferta de serviços em Educação Especial.

Como uma estratégia favorável aos processos formativos no campo da Educação Especial, o PIBID/UFSM/Educação Especial desenvolveu estudos e práticas direcionadas ao Ensino Colaborativo, orientando as acadêmicas bolsistas do programa a potencializarem os processos colaborativos com as professoras do Ensino Comum nas escolas acompanhadas. Sobre esta forma organizacional das práticas pedagógicas, Mendes (2014), pondera:

[...] apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar em uma forma de trabalho ou modelo de AEE no qual os dois professores – o da classe comum e o de Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos em que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. (MENDES, 2014, p. 37).

Este processo, contudo, implica em novas formas de gestar as práticas pedagógicas, em termos de planejamento, desenvolvimento e avaliação. Para Tardif (2012), os saberes docentes que embasam o ato de ensinar são construídos, dentre outros, ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores. Desta forma, além de promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, o ensino colaborativo também potencializa a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos

educadores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial (MENDES;VILLARONGA, 2014).

Este capítulo é desenhado como um movimento analítico que busca articular os discursos das professoras colaboradoras e pressupostos teóricos que balizam a construção de conhecimentos nas áreas de Gestão Escolar e Ensino Colaborativo, com vistas a identificar a existência de efeitos da experiência de colaboração vivenciada na gestão das práticas pedagógicas destas professoras no período posterior ao desenvolvimento das ações balizadas pelo PIBID/UFMS/Educação Especial. .

Para Mendes e Villaronga (2014), a adesão a filosofia de escolarizar todos os estudantes em uma mesma sala de aula, decorrente das atuais políticas de inclusão escolar, tem resultado como um estímulo positivo ao trabalho colaborativo entre Educação Especial e ensino comum, com professores de ambos os campos buscando a união de seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nesta direção, tangente a experiência de trabalho colaborativo, os discursos das professoras colaboradoras apontam para a característica positiva da proposta, indicando uma estratégia potente para a melhoria da oferta das práticas pedagógicas aos estudantes:

Para mim, foi uma experiência muito boa. Eu acredito nessas parcerias que a escola faz, e que dá resultado. As prefeituras, os governantes deveriam incentivar cada vez mais e não deixar acabar, como está acontecendo. Tinha que fomentar mais essa situação, porque a gente vê que essa parceria em sala de aula, com essas dificuldades que a gente tem com o próprio sistema da inclusão, exige que tenha mais pessoas integradas na escola e até mesmo dentro da sala de aula, porque a gente tem os alunos com dificuldades em aprendizagem e os alunos com necessidades especiais e, queira ou não, eles precisam não só estar junto com os alunos da classe regular, eles precisam ter aquele olhar mais de perto e um professor sozinho, com uma turma com mais de vinte e cinco alunos, por mais que a gente queira, não tem como, é inviável tu dares essa atenção. (Professora Joana, p.01).

Muito bom! Era uma vez por semana ou duas que ela vinha, muito bom. Ela participava com a turma toda, com um trabalho junto para incluir, maravilhoso! (Professora Giane, p. 02).

É unânime, nos discursos das professoras, a visão positiva sobre suas experiências de Ensino Colaborativo, mesmo que tenham atingido diferentes fases de articulação do trabalho com as bolsistas. Para além das melhorias na

oferta das condições de aprendizagem a todos os estudantes, os relatos indicam a experiência de colaboração como uma possibilidade formativa pelo compartilhamento de saberes e práticas docentes:

É muito bom o apoio, porque a pessoa está na área de estudo e traz informação para a gente, um auxílio. [...] a D. (bolsista pibidiana) era maravilhosa! Desde textos ela trazia para eu ler, que é para a gente conhecer a situação do aluno. É muito bom, muito positivo! (Professora Giane, p. 02).

[...] ajuda muito. Porque por mais que a gente faça, a gente está sempre fazendo uma formação continuada, está sempre conversando, sempre em contato, sempre buscando, é diferente quando vem uma pessoa de fora que está frequentando o curso específico, que vem com subsídios que atendem aquela necessidade que a gente tem em sala de aula. Auxilia muito! Para mim, foi importante. (Professora Joana, p. 03).

A esse respeito, Lehr (1999), considera que experiências de ensino colaborativo possibilitam um rico processo de compartilhamento de informações entre os professores. Nesta direção, indicam aspectos relevantes a serem observados como decorrentes do desenvolvimento desta proposta, tais como o avanço no planejamento curricular devido ao acesso a uma diversidade de metodologias de ensino, motivação nas aulas, variedade de materiais, melhoria do ambiente da sala de aula, dentre outros.

Nesta direção, a análise dos discursos das professoras participantes desta pesquisa esclarece os efeitos benéficos da experiência colaborativa em questão no âmbito da aprendizagem docente e da oferta das condições de ensino e aprendizagem aos estudantes. Contudo, no que tange aos efeitos desta experiência nas práticas desenvolvidas após findadas as atividades do projeto, não foi possível identificar a existência de modificações nos modos de gestar organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Foi possível constatar que, embora reconheçam a potência do Ensino Colaborativo e as decorrentes reorganizações dos espaços e práticas pedagógicas, as professoras retornaram às suas formas tradicionais de trabalho na ausência desta proposta.

Este dado tem enorme relevância e pode ser avaliado dentro da complexidade que implica a implementação de práticas de Ensino Colaborativo. Para Lehr (1999), o ensino colaborativo apenas é viável quando for prioridade para a equipe administrativa, tendo em vista a necessidade de previsão de tempo hábil

para planejamento conjunto. Do contrário, professores que dedicam-se ao desenvolvimento da proposta tem como única alternativa o planejamento realizado informalmente, muitas vezes fora do espaço escolar, que pode induzir a certa superficialidade do trabalho.

Nesta direção, no que diz respeito ao suporte da equipe gestora, embora indiquem a existência de um acompanhamento para a organização das práticas pedagógicas direcionadas ao campo da Educação Especial, os discursos das professoras não fazem menção a orientações mais pontuais sobre o desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

[...] a gente aqui na escola também é orientado, tem sugestões para trabalhar de maneira diferente. A exigência de nível nas provas, nas avaliações, nos trabalhos avaliativos, os textos, tudo o que ele faz, eu tenho que avaliar de maneira diferente. (professora Giane, p.02).

É possível compreender a existência de fragilidades na orientação recebida por essas professoras em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo, com direcionamentos pautados na individualidade das ações docentes em sala de aula. Herrold e Venn (1999) apontam como essenciais ao sucesso do Ensino Colaborativo fatores como:

a) total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo com que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala; b) os professores de educação geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas com planejamento, instrução avaliação e monitoramento de todos os alunos na sala de aula; c) a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas. (HERROLD E VENN, 1999; apud MENDES; VILLARONGA, 2014).

A relevância destes fatores no desenvolvimento de práticas colaborativas remete a alguns pontos frágeis da proposta analisada que, possivelmente, esclarecem a não existência de efeitos na gestão das práticas pedagógicas desenvolvidas posteriormente. O desenvolvimento das ações do PIBID/UFSM/Educação Especial nesta escola foi viabilizado por um interesse inicial da professora da Educação Especial desta instituição, a qual submeteu-se a um edital específico com vias a contemplação pelo programa. O envolvimento da equipe diretiva

ocorre de um modo mais restrito, na direção de organizar estratégias para que a professora da Educação Especial possa ser liberada de suas funções na escola um turno por semana a fim de praticar das reuniões do projeto. Contudo, o interesse principal pela implantação de um trabalho colaborativo era oriundo do projeto, o qual previa o Ensino Colaborativo como um de seus eixos de atuação, através de estudos no grupo interno e ações com os professores no âmbito das salas de aula.

Desta forma, a responsabilidade pelos movimentos organizacionais e formativos relacionados a essa nova proposta esteve direcionada ao programa, em detrimento de ser uma possibilidade ainda muito recente e pouco difundida no interior da comunidade escolar. Não sendo a propulsora do desenvolvimento de ações colaborativas, a equipe gestora enfrentou um processo de impotência no que tange a construção de possibilidades para que a proposta se concretizasse. Aliada a esse fator, situa-se a ausência de um horário de reunião pedagógica, recentemente abolido no sistema municipal de ensino de Santa Maria na época em que as atividades foram realizadas.

Embora fossem previstos, no âmbito do projeto, encontros de estudo e discussão entre equipe diretiva, professores do ensino comum e da educação especial, bolsistas e coordenadores do PIBID/UFSM/Educação Especial, as condições temporais e organizacionais do sistema educacional atravancaram este processo, de modo que raros foram os momentos organizados neste sentido.

Destas barreiras enfrentadas no âmbito da gestão das práticas de Ensino Colaborativo resulta a incompletude do processo de construção conceitual por parte da equipe envolvida. As professoras do ensino comum, agentes do contexto escolar envolvidas de uma forma mais direta com a proposta, sinalizam em seus discursos uma visão ainda muito inicial e por vezes equivocada sobre o que significa desenvolver uma proposta pedagógica colaborativa. Esta percepção decorre dos relatos das educadoras sobre as práticas desenvolvidas a posteriori:

[...]então eu trago uma atividade diferenciada, digamos, para o J.V., mas não basta eu entregar, tem que ter alguém com ele para fazer, ele é um aluno, ele precisa de alguém junto. (Professora Joana, p.2).

Foi bem válido, porque essas inserções que ela tinha com ele eu sentia que ele vinha até mais calmo para a aula, porque parece que ele conseguia produzir ficando

em um ambiente separado, e com ela do lado também. Eu sentia também que ele ficava mais tranquilo e, claro, com o apoio do lado eu acho que ele se sentia bem mais importante. (Professora Júlia, p. 01).

Estes relatos revelam uma concepção sobre o Ensino Colaborativo característica das fases iniciais da construção da parceria, onde o professor do ensino comum é responsável pelo planejamento execução e avaliação das práticas pedagógicas e o professor da Educação Especial é alocado em uma função assistencial. Esta construção conceitual induz a manutenção do professor do ensino comum ainda muito distanciado das práticas do professor da Educação Especial, com uma forte barreira entre as responsabilidades de um e de outro.

Capellini (2004), Lago (2014) e Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), salientam o caráter processual da construção de parcerias entre os professores e a consequente demanda de um intervalo significativo de tempo para que a relação de confiança seja estabelecida, ao mesmo tempo em que se aprimoram os saberes e fazeres tangentes ao ensino colaborativo. Nesta perspectiva, assume posição de relevância a duração da proposta, a qual totalizou dois anos no contexto em questão, perpassando por situações de alterações de turmas contempladas, professoras do ensino comum e bolsistas pibidianas. Desta maneira, não viabilizou-se a garantia de continuidade das ações desenvolvidas, fator de implicância nas rupturas constatadas no processo de construção conceitual e prática sobre o Ensino Colaborativo.

Assume posição de relevância a organização das políticas e práticas inclusivas do sistema educacional brasileiro, as quais priorizam o direcionamento das práticas pedagógicas em Educação Especial ao contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de intervenções mais pontuais com os estudantes considerados público-alvo. Desta maneira, é fortalecida a cultura deste campo como um ensino paralelo ao ofertado no ensino comum e o deslocamento da responsabilidade sobre o [in]sucesso deste alunado majoritariamente ao campo da Educação Especial.

No lócus em questão, o desenvolvimento de práticas minimamente capazes de garantir um acesso igualitário as condições de aprendizagem por todos os estudantes foi possível através das ações pontuais do PIBID/UFSM/Educação Especial. Desta forma, a assunção dos estudantes considerados público-

alvo da Educação Especial como elemento legítimo em um grupo de estudantes, cujos processos de ensino e aprendizagem são de responsabilidade não somente do professor deste campo específico, apenas foi viabilizada em turmas seletas, pela possibilidade de articulação de sete acadêmicas do curso de Educação Especial-UFSM, vinculadas ao PIBID.

Como resultado, o desenvolvimento de práticas que contemplem a proposta do Ensino Colaborativo de garantir o acesso ao conhecimento de toda a turma de forma igualitária fica restrito à presença de um professor da Educação Especial em sala, neste caso específico, de uma bolsista pibidiana. Para além disto, ainda que fortalecida na escola a compreensão sobre a potência de um trabalho articulado capaz de assegurar ao estudante considerado público-alvo o acesso aos recursos dos quais necessita no contexto da sala de aula, em uma proposta educacional que se proponha inclusiva, sua concretização estaria inviabilizada pela atual organização dos sistemas de ensino e, fundamentalmente, pela ausência de recursos humanos.

Organizado como um ensino paralelo, majoritariamente no contraturno, o campo da Educação Especial tem sua oferta designada a um número muito limitado de professores, os quais tornar-se-iam impotentes em uma iniciativa de desenvolvimento de práticas colaborativas nas salas de aula do ensino comum. Isto ocorre porque é inviável a um único professor de Educação Especial garantir sua participação no planejamento, execução e avaliação das atividades em todas as turmas de uma instituição escolar. Disto resulta a manutenção das formas habituais de gestar as práticas pedagógicas e do discurso de que é necessária a elaboração de atividades diferenciadas para os estudantes considerados público-alvo e a presença de um profissional que garanta o acompanhamento e desenvolvimento destas.

Tais percepções instigam a uma avaliação mais ampla acerca das condições que as produzem. Cabe avaliar as concepções propagadas sobre a Educação Especial pelas políticas educacionais intituladas “inclusivas” e a produção das condições de uma educação assim adjetivada que antecedem, circundam e [in]viabilizam as ações em Educação Especial no contexto escolar. As práticas desenvolvidas nas salas de aula são o resultado de um constructo sobre o significado e a finalidade da educação, permeados pelas subjetividades de cada agente envolvido. A esse respeito, Bolzan (2003), disserta sobre os

processos de formação docente e suas implicações nas formas de organização das práticas pedagógicas:

[...] pode-se inferir que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, mesmo quando se acredita que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício cotidiano da Universidade. É uma conquista social, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível revela, em alguma medida, a compreensão do processo de ensinar e de aprender pelo professor. (BOLZAN, 2003, p. 106).

Nesta direção, o modo como os professores compreendem e desenvolvem a sua prática está interligado à constituição do ser professor. Trata-se de um processo de construção de identidade docente, que ocorre em vários momentos e espaços, que irá atribuir características peculiares à organização do trabalho docente. Especificamente sobre a identidade profissional dos professores, Garcia, Hypólito e Vieira compreendem como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão[...].(GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p. 54-55).

Partindo deste pressuposto, as possibilidades de organização das práticas escolares adjetivadas como inclusivas são permeadas pelas concepções culturalmente produzidas sobre o campo da Educação Especial. Assumem posição de relevância, deste modo, os processos formativos dos professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial e as possibilidades de construção de saberes e fazeres que lhes são ofertadas nesta tangente.

Desta forma, ao mesmo tempo em que o Ensino Colaborativo constitui um processo formativo, sua consolidação está fortemente influenciada, dentre outros fatores, pelas trajetórias formativas dos agentes envolvidos. Contribuem para a discussão os postulados de Maturana, para os quais “[...] os indivíduos

em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos.” (MATURANA, 1997, p.43). Deste pressuposto emerge a complexidade da proposta contemplada por este estudo e construção das [im]possibilidades de efeitos na gestão das práticas pedagógicas pelas professoras do ensino comum que experienciaram iniciativas de Ensino Colaborativo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NÃO PARA CONCLUIR, MAS PARA MOBILIZAR

“A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveu em sua educação” (MATURANA, 1997, p. 29). Portanto, ao pormos em voga as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, é necessário considerar também as possibilidades formativas vivenciadas por cada um destes indivíduos. Ao compreendermos a Gestão Escolar com um processo democrático, tais vivências formativas experienciadas pelos agentes que a compõem podem exercer, em certa medida, influências nos modos como são gestadas as práticas pedagógicas nos contextos escolares.

Os achados empíricos apontam para efeitos muito incipientes, oriundos da experiência de Ensino Colaborativo, às práticas pedagógicas desenvolvidas após o término das ações em parceria com o PIBID/Educação Especial, pelas professoras do ensino comum que participaram desta pesquisa. Embora reconheçam a relevância do trabalho desenvolvido, deixam explícito em seus discursos a manutenção de suas práticas tradicionais após findadas as intervenções das bolsistas da Educação Especial.

Dentre a gama de fatores que podem ter acarretado este resultado, discutimos aspectos relacionados aos processos formativos, tanto das professoras do ensino comum quanto das acadêmicas do curso de Educação Especial, as concepções historicamente construídas sobre a inclusão escolar e aqueles considerados seus sujeitos, as formas organizacionais da equipe gestora escolar e as condições dificultosas que delas derivam para o desenvolvimento da proposta colaborativa, curto intervalo de tempo de desenvolvimento do Projeto, carência de recursos humanos, dentre outros que perpassam todos estes no cotidiano escolar e contribuem ao desenho das práticas e concepções neles construídas.

Avaliar a correlação destes agentes no âmbito da Gestão Escolar Democrática, considerando a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões acerca dos caminhos a serem trilhados por determinado contexto

escolar, demanda atenção ao carácter processual em que as mudanças são construídas em um grupo.

A organização da Gestão Escolar tende a ser permeada, não somente, mas em grande medida, pelas subjetividades construídas ao longo dos processos formativos, iniciais e continuados, bem como das experiências no campo de trabalho, dos componentes da equipe gestora escolar. Esta análise incita questionamentos sobre o modo como estão organizadas as ações formativas dos professores em todas as áreas do saber, quais as possibilidades de construção de conhecimentos sobre o campo da Educação Especial são ofertadas e quais as estratégias de organização das práticas pedagógicas são discutidas como potentes para a organização de um sistema educacional que atenda aos atuais discursos inclusivos.

Estes questionamentos não intencionam direcionar a formação de professores especificamente ao Ensino Colaborativo, mas tecer indagações sobre como as bases de conhecimento construídas por estes profissionais tem mobilizado (ou não) suas condições de desenvolver ações educacionais que contemplem as diversas individualidades constituintes de um grupo escolar.

Não nos interessamos em realizar um juízo de valor acerca de tais considerações, mas problematizar mobilizações fundamentais para que a implementação do Ensino Colaborativo seja viabilizada. Emerge ao foco analítico a força das construções culturais sobre a Educação Especial, os modos de organização do trabalho neste campo e as possibilidades a serem ofertadas aos sujeitos considerados público-alvo. Olhamos para a experiência aqui analisada como a mobilização inicial de um processo de ressignificação das práticas pedagógicas em Educação Especial, tornando-se compreensível que um período de dois anos de atividades direcionadas neste sentido não tenham atingido resultados tão visíveis.

Avaliamos, a partir dos dados empíricos, que as professoras que contribuíram com a pesquisa não tiveram a possibilidade de consolidar mudanças conceituais fundamentais às práticas de Ensino Colaborativo, as quais sejam, dentre outras, a responsabilização coletiva pelos processos de aprendizagem de todos os estudantes, a desconstrução do sujeito considerado público-alvo da Educação Especial como o único sujeito da diferença em uma turma homogênea, a

concepção de que o trabalho em educação Especial deve ocorrer unicamente de forma paralela, nas Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outros.

Compreendemos, nesta perspectiva, que a emergência e consolidação de novas formas de gestar as práticas pedagógicas perpassam, fundamentalmente, pela organização de processos formativos capazes de fomentar a construção do arcabouço teórico pelos agentes envolvidos. Entendemos que mudanças significativas no âmbito educacional ocorrem a longo prazo, e avaliamos que a formação de professores está em momento de transformação com vistas a contemplar novas demandas que surgem nas escolas. Como exemplos, citamos a reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, organizada no período de desenvolvimento da presente pesquisa. Tratam-se de mobilizações no âmbito da formação inicial que, aliadas a formação continuada, as vivências práticas docentes e ao trabalho da gestão escolar, constituem condições de mobilização a novas formas de gestar as práticas pedagógicas nas escolas, de modo que os adjetivos “Inclusivas” ou “especializadas” não mais sejam fator de garantia do acesso a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARUEL, Elisete Oliveira Santos; MACHADO, Sheila Cristina de Almeida e Silva. **Afinal, quem são os gestores do espaço escolar? Concatenado esforços para uma escola melhor.** São Paulo, USP: 2007.

BEYER, U. O. **O pioneirismo da escola flaming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha:** aspectos pedagógicos decorrentes. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. ed.2005, nº 25, 2005.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**, São Paulo: Lex, 1988

_____, Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.

_____. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI. DF, 2008

_____. **Resolução CNE/CEB N° 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília:MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. **Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** São Carlos, UFSCar: 2014.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LAGO, Danúzia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. São Carlos, UFSCar:2014.

LÜCK, Heloísa. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série**. Gestão em Rede, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

_____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. São Paulo: Educare, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Formação do Professor para o ensino colaborativo ou co-ensino**. São Paulo, UFSCar:2014.

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.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SANTA MARIA. Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015. **Estabelece o Plano Municipal de Ensino e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015.

SOUZA, Vânia Célia Ventura. **Liderança participativa e Gestão Escolar**. Universidade Federal de Santa Maria: Fortaleza, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professores. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UFSM. Projeto de Ensino: **Práticas Pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar– PIBID/UFSM**. Santa Maria, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

APÊNDICE B

APÊNDICE C