

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTEXTO SOCIAL: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação inclusiva e contexto social [recurso eletrônico] : questões contemporâneas / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação Inclusiva e Contexto Social. Questões Contemporâneas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-431-3 DOI 10.22533/at.ed.313192506 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO VOL. 1

O livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas” foi dividido nos Volumes 1 e 2, totalizando 56 artigos de pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil. O objetivo de organizar esta coleção foi o de divulgar relatos e pesquisas que apresentassem e discutissem caminhos para uma educação inclusiva permeando contextos sociais distintos.

Neste Volume 1 “A educação inclusiva e os contextos escolares”, foram reunidos 26 artigos que apresentam discussões partindo da formação de professores à aplicação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, não somente da inclusão dos sujeitos com algum grau de deficiência física ou mental, mas também, a partir da inclusão, por exemplo, por meio da pedagogia hospitalar, do jovem e adulto e dos “superdotados”.

No Volume 2, os artigos foram agrupados em torno de três temáticas principais. São elas: “Deficiência intelectual e inclusão educacional”, “Cegos, surdos e vivências no ambiente escolar” e “Diversidade da educação inclusiva”. Esta coleção é um convite à leitura, pesquisa e a troca de experiências.

Entregamos ao leitor o Volume 1 do livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas”, com a intenção de divulgar o conhecimento científico e cooperar com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	
Paulo Roberto Silva Sheila Venancia da Silva Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.3131925061	
CAPÍTULO 2	11
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E A EDUCAÇÃO: ANÁLISE INSTITUCIONAL A PARTIR DA ARQUITETURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA	
Paulo Emílio Gomes Nobre Adriano de Souza Alves	
DOI 10.22533/at.ed.3131925062	
CAPÍTULO 3	15
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANDRADINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Izabel de Lourdes Gimenez Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3131925063	
CAPÍTULO 4	28
ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LDB	
Ângela Martins de Castro Daniel de Oliveira Perdigão Mariana Lima Vecchio	
DOI 10.22533/at.ed.3131925064	
CAPÍTULO 5	34
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DE SITUAÇÕES PROBLEMA: UM ESTUDO DE CASO	
Janete Aparecida Guidi Viviane Gislaine Caetano Auada Elsa Midori Shimazaki Rozana Salvaterra Izidio	
DOI 10.22533/at.ed.3131925065	
CAPÍTULO 6	48
CAPACITAÇÕES DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Grazielle Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	

DOI 10.22533/at.ed.3131925066

CAPÍTULO 7 54

CONHECIMENTO PRÉVIO COMO MATÉRIA PRIMA PARA O APRENDIZADO: TEORIA DE DAVID AUSUBEL SOB O OLHAR DE MARCO ANTÔNIO MOREIRA

[André Luiz Borges da Silva](#)

[Thaís Ayres da Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925067

CAPÍTULO 8 61

CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

[Aline Soares Guimarães](#)

[Angélica Marinna Cardoso Mota](#)

[Camila Alves Lima Gomes](#)

[Sinara Pollom Zardo](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925068

CAPÍTULO 9 76

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

[Caroline Thaís Both](#)

[Andressa da Silveira](#)

[Cristina Numer](#)

[Neila Santini de Souza](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925069

CAPÍTULO 10 88

DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ADOLESCENTES COM CÂNCER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[Cristina Bressaglia Lucon](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250610

CAPÍTULO 11 99

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

[Taiana Furtado dos Anjos](#)

[Allan Rocha Damasceno](#)

[Pedro Clei Sanches Macedo](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250611

CAPÍTULO 12 111

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS SUJEITOS APRENDENTES

[Gleiciane Álice Oliveira de Carvalho](#)

[Andrezza Belota Lopes Machado](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250612

CAPÍTULO 13 124

JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: QUESTÕES DA VIDA ADULTA

[Thais da Silva Oliveira](#)

[Gabriela Brutti Lehnhart](#)

Sabrina Fernandes de Castro
DOI 10.22533/at.ed.31319250613

CAPÍTULO 14 136

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM GRUPO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Solange Regina Alves André
DOI 10.22533/at.ed.31319250614

CAPÍTULO 15 146

O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS: CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cheila Dionísio de Mello
DOI 10.22533/at.ed.31319250615

CAPÍTULO 16 157

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ÓTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Marcus Edson Carilo de Mello Vieira
Tâmara Gabriella de Souza Cardoso
Joslei Viana de Souza
DOI 10.22533/at.ed.31319250616

CAPÍTULO 17 164

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiana Neves Bertolin
Edí Marise Barni
DOI 10.22533/at.ed.31319250617

CAPÍTULO 18 175

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Isabel Matos Nunes
DOI 10.22533/at.ed.31319250618

CAPÍTULO 19 189

OS PARQUES INFANTIS: ANÁLISE LEXICAL DE TEXTOS SOBRE ESSES ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Aline de Novaes Conceição
DOI 10.22533/at.ed.31319250619

CAPÍTULO 20 199

PEDAGOGIA HOSPITALAR E INCLUSÃO: UM DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro
Maria Roseane Gonçalves de Menezes
Jocilene Maria da Conceição Silva
DOI 10.22533/at.ed.31319250620

CAPÍTULO 21 208

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ATITUDES SOCIAIS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO INTRODUTÓRIO

Felipe Rodrigues Martins

Sandra Regina Barbosa
Edicléa Mascarenhas Fernandes
DOI 10.22533/at.ed.31319250621

CAPÍTULO 22 215

PISTOLA: UMA HISTÓRIA INTERDISCIPLINAR, CAMINHOS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Giovana Toscani Gindri
Nathalia Neresi Pavanelo
Raquel Brondísia Panizzi Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.31319250622

CAPÍTULO 23 227

O PROEJA : POR UMA POLÍTICA PÚBLICA CONTÍNUA

Maria Luzenira Braz
Divina Elecir de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.31319250623

CAPÍTULO 24 237

PROTAGONISMO DO CORPO DISCENTE COMO PRÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FTESM

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves
Viviane da Costa Bastos

DOI 10.22533/at.ed.31319250624

CAPÍTULO 25 249

TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTO E RECONTO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Débora Deliberato
Fernanda Delai Lucas Adurens

DOI 10.22533/at.ed.31319250625

CAPÍTULO 26 260

MODOS DE SER AMOROSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO SURDO NA SUA RELAÇÃO COM UM OUVINTE: O CASO DA PELÍCULA JAPONESA “HIDAMARI GA KIKOERU” (2017)

DE DAISUKE KAMIJÔ

Rute Léia Augusta da Silva
Hiran Pinel
Vitor Gomes

DOI 10.22533/at.ed.31319250626

SOBRE O ORGANIZADOR..... 275

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Isabel Matos Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

RESUMO: Entendemos que a formação em serviço de professores pode se efetivar como um dispositivo facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Assim, nosso objetivo nesse artigo é discutir as tensões e possibilidades da formação em serviço de professores que lidam com alunos com deficiência na sala de aula, tomando como foco de reflexão a realidade vivenciada no cotidiano da escola. Para o seu desenvolvimento, tomamos por base a metodologia de pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma ferramenta capaz de produzir movimentos de reflexividade. Este estudo ocorreu no período de julho a dezembro de 2013, constituindo-se em momentos de observação participante, ação colaborativa e encontros de diálogo-formação com o grupo de profissionais da escola e com a pedagoga. O *locus* da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental do sistema público de ensino do município de Cariacica – ES. Este trabalho constitui-se um recorte do processo de análise de uma pesquisa de mestrado em educação. Por fim, dando acabamento a esta trama educacional vivida na pesquisa,

problematizamos a importância da formação, enquanto espaço de diálogo coletivo na escola. Reconhecemos assim, que a escola enquanto espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Serviço; Inclusão; Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

ABSTRACT: We understand that the in-service training of teachers can be effective as a facilitator in the process of inclusion of students with disabilities in school. Thus, our objective in this article is to discuss the tensions and possibilities of the in-service training of teachers who deal with students with disabilities in the classroom, taking as a focus of reflection the reality experienced in the daily life of the school. For its development, we are based on the collaborative-critical research-action methodology as a tool capable of producing reflexivity movements. This study occurred in the period from July to December 2013, constituting in moments of participant observation, collaborative action and dialogue-training meetings with the group of professionals of the school and with the pedagogue. The locus of the research was a primary school of the public education system of the municipality of Cariacica - ES. This work constitutes a cut of the process of analysis of a masters research in education. Finally, finishing

this educational process lived in the research, we problematize the importance of the formation, as space of collective dialogue in the school. We recognize that school as an educational space becomes a place for learning, not only for the students, but also for the professionals who work there.

PALAVRAS-CHAVE: Training in Service; Inclusion; Collaborative-critical research.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial. No caso do Brasil, o desenvolvimento de políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola revela preocupações bastante variadas que principalmente decorrem das determinações do sistema vigente.

Os desafios que emergem a partir de uma Política que toma como princípio a inclusão de todos os alunos na escola, inclusive aqueles que são acometidos de alguma deficiência, demanda de uma organização e de dispositivos que atenda a cada um nas suas peculiaridades.

E nesse sentido, entendemos que a formação em serviço de professores pode se efetivar como um dispositivo facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Assim, nosso objetivo nesse artigo é discutir as tensões e possibilidades da formação em serviço de professores que lidam com alunos com deficiência na sala de aula. O presente texto se constitui de um recorte dos dados empíricos de uma pesquisa de mestrado concluída pela primeira autora, e compartilhada as reflexões com a segunda autora.

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola que trabalha com matrículas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, situada no município de Cariacica - ES. O corpo discente era constituído por 246 alunos no turno matutino, localizando-se entre eles alunos público-alvo da Educação Especial. Os sujeitos da pesquisa foram o diretor e a vice-diretora escolar, uma pedagoga e uma coordenadora de turno, além de 10 professoras que atuam na sala de aula comum, uma professora colaboradora das ações inclusivas, uma professora especialista que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e uma cuidadora.

As formações em serviço foram organizadas durante o segundo semestre de 2013 em seis encontros com todo o grupo de profissionais e sete encontros com a pedagoga e a pedagoga pesquisadora.

Utilizamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como percurso metodológico, procurando criar movimentos que levem à construção de conhecimentos sobre a prática inclusiva dos profissionais da Educação.

1 | O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A formação de professores vem se constituindo enquanto espaço que aflora novos conhecimentos por demandar, por meio da pesquisa-ação, “[...] atitudes problematizadoras e contextualizadas [...]; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos [...]” (SANTORO, 2004, p. 1518). Esse movimento implica problematizações com base nas vivências experienciadas no cotidiano da escola, com o objetivo de se construir novos/outros saberes imbricado entre o vivido e o teorizado (VIEIRA, 2012).

Corroboramos com o pensamento de Jesus (et al, 2009) quando aponta caminhos promissores para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola, sendo “um dos caminhos promissores que passa pela potencialização dos espaços de formação docente, das práticas escolares, do diálogo entre pares, da relação teoria e prática e de desenvolvimento de ações colaborativas na escola” (JESUS, et al, 2009, p. 28).

Para isso, a ênfase surgiu na autorreflexão coletiva, na busca pela superação dos problemas presentes na realidade escolar, onde pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola buscam a transformação das práticas educativas e sociais (JESUS, et al, 2009). Esta busca foi possível quando passamos a desnaturalizar questões presentes no ambiente escolar que não causavam espantos, que não causavam desconfortos. Porém, quando passamos a transformar o familiar em algo estranho, as mudanças começaram a ser vislumbradas. Desta forma, poderemos dizer que:

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 16).

Considerando assim, que todos são pesquisadores, na busca do diálogo permanente entre a prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação, nos remetemos a Freire para entender que não há dicotomia entre a docência e a pesquisa

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2006, p. 192-193).

Desta forma, compreendemos que o questionamento, a curiosidade e a criatividade são requisitos primordiais para consolidar o pedagogo enquanto crítico de sua prática, o profissional enquanto professor-pesquisador. A articulação entre a ação e a reflexão nos indica o ponto de partida e a finalidade se mostra presente na prática, não havendo supremacia da prática sobre a teoria, mas questionamentos possíveis. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A busca por esta forma de caminharmos se mostra necessária para que a ação-reflexão-ação seja efetivada a partir das “situações-limites” que Freire (1987) considera ser atos/situações que se mostram desafiadoras no cotidiano, e que não deve ser pensada/analísada como uma situação insuperável, mas deve ser refletida como situações históricas e concretas de uma realidade que desafiam ao grupo de pesquisadores, mas que estes buscam a sua superação, no coletivo.

OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA “FÊNIX”

Buscamos colocar em análise o momento de formação da escola e chamamos para essa responsabilidade o pedagogo, por ele ser o profissional de suma importância para a construção e planejamento dos estudos na escola, assim como nos alerta Jesus e Alves (2011, p. 27)

Fazer um esforço muito insistente em articular outras alternativas teórico-práticas de formação inicial e continuada, em que a centralidade seja desenvolvida aos processos de escolarização na escola comum, onde professores, pedagogos e gestores assumam para si, como sujeitos de conhecimento, a responsabilização pelo aprendizado de todos, considerando, mas não se limitando, as diferenças e as singularidades.

Os momentos coletivos se fortalecem quando o grupo reflete sobre as necessidades da escola. Observamos ao longo de nossa colaboração na escola, a constituição de um outro olhar para as formações na escola Fênix. Talita convidava as professoras para que refletissem e juntas não deixassem essa oportunidade se perder, mas que ao contrário, no coletivo, fossem solidificando ainda mais estes momentos.

Talita: Antes de eu entrar na formação de hoje, é importante que a gente perceba quão importante é este momento dentro da escola. Em 2011, quando eu estive aqui [trabalhando como pedagoga na escola], o grupo optou por não ter o dia de estudo, por causa da questão que naquela época cobravam-se o tempo e tudo mais. Com isso, a gente perdeu o espaço de diálogo. Formação não é só o que eu venho passar, é esse momento de conversa, e que a gente não deixe esse momento se acabar para o próximo ano. Porque mesmo que eu não passe nada, que eu deixe vocês liberados para qualquer coisa, esse momento de estarmos juntos é importante também para a escola e fortalece as nossas relações. Então que o ano que vem, e no ano que vem eu vou estar aqui novamente, a gente consiga manter esse espaço de formação na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2013).

Sua fala aponta para um outro fazer no cotidiano da escola Fênix, consolidando a importância dos momentos de formação e que independente de qualquer pedido ou solicitação, o grupo deveria manter o desejo e a vontade de manter esta organização. Mas para isso, “concordamos com Meirieu que a formação só se pode resolver na inquietude fundamental do sujeito” (JESUS; ALVES, 2011, p. 27).

A formação aconteceu de acordo com o planejado, as professoras dialogaram, refletiram e buscaram solucionar o problema maior do momento: **a falta de comunicação do grupo e a importância do trabalho colaborativo para um melhor desenvolvimento dos alunos e dos professores.**

Após passar o vídeo “A ilha”, Talita pergunta ao grupo: qual a relação que podemos fazer com o nosso ambiente de trabalho?

Claurides: as vezes, em nosso trabalho, a gente se vê em um beco sem saída, como o homem do vídeo.

Dagmar: nós não somos uma ilha e com certeza o trabalho em grupo será mais fácil.

Eva: a gente se isola na sala e não buscamos ajuda para resolver os problemas que surgem.

Dagmar e Eva falaram juntas: fazemos da nossa sala uma ilha.

Claurides: determinadas situações a gente não sabe sair dela e pedir ajuda de quem está de fora é mais fácil resolver porque é outra visão sobre o assunto.

Talita: as vezes a ajuda está próxima da gente, mas não solicitamos, nos isolamos. Buscando ajuda a nossa carga de trabalho será menor. Hoje, trago este filme para podermos pensar sobre a nossa rotina, sobre o nosso cotidiano.

Logo após, é passado o filme “Trabalho em equipe” que apresenta três cenas de problemas que visivelmente era complicado ter uma solução, mas que a partir de uma pessoa coordenando o restante do grupo, conseguia superar o problema.

No meio do filme a professora Eva diz: como faz bem uma equipe!

Ao final do filme, Talita diz: trabalhar em equipe faz toda a diferença em qualquer lugar que a gente estiver. Espero que consigamos despertar este desejo em todas para que possamos melhorar o nosso trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2013).

Após a formação, fomos percebendo como o grupo foi se movimentando, avaliando como elas compreenderam o que foi refletido na formação e o que estava sendo colocado em prática, “nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 2002, p. 126).

Busco dialogar com a pedagoga sobre a avaliação que ela faz após a formação, procuro compreender como ela observava o cotidiano da escola, instigando-a a avaliar o movimento que vem acontecendo por parte das professoras e como vem modificando a prática delas no que tange aos alunos com deficiência e ao trabalho colaborativo.

Pesquisadora: Talita, fala para mim. Qual a avaliação que você faz de mudança das professoras após a formação? Você percebeu alguma mudança?

Talita: Não.

Pesquisadora: Sério!? Não percebeu nenhuma mudança?

Talita: Não (sorrindo).

Pesquisadora: Eu observo os pequenos detalhes e não sei se você irá concordar comigo, mas em algum momento as professoras Ema e Eva pensaram em realizar

um projeto em parceria/colaboração?

Talita: Até agora não. Esta será a primeira vez que irão trabalhar juntas.

Pesquisadora: Pois é, isso se deu após a formação que enfatizou a importância do trabalho em colaboração. Outro ponto que achei importante e que faço uma leitura como sendo uma mudança positiva foi o fato da professora Mariza ter solicitado a sua ajuda para pensar uma avaliação adaptada para o aluno Vitório. Em algum momento, neste ano, ela pediu a sua ajuda nas avaliações adaptadas?

Talita: Não, é a primeira vez que ela me pede.

Pesquisadora: Você não acha que isso aconteceu após a formação? Porque como você mesmo me disse, antes não havia este trabalho colaborativo.

Talita: pensando bem, é verdade. Eu tenho muita dificuldade em estar observando desta forma.

Pesquisadora: precisamos ter atenção nas pequenas coisas, pois as mudanças não acontecerão da forma que almejamos e na rapidez que desejamos, mas no dia-a-dia podemos constatar que está ocorrendo mudanças.

Talita: eu preciso mudar neste sentido, ser igual a você, perceber as pequenas coisas.

Pesquisadora: mas você conseguirá é só ter outro olhar para com as minúcias no cotidiano da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014).

Devemos evitar que o cotidiano da coordenação do trabalho pedagógico invisibilize as nuances que emergem no dia-a-dia da escola. Desta forma, poderemos trabalhar com o que é possível no momento e agregar ainda mais aos movimentos positivos que vão sendo construídos no cotidiano da sala de aula. É preciso colocar em prática o que nos aponta Guinzburg (1998) no que tange a destreza do “estranhamento, por meio do qual se pode evitar a naturalização da realidade” (SIMÕES; FILHO, 2012, p. 26).

A segunda formação em serviço da escola Fênix aconteceu, e desde o planejamento ocorreu processos de colaboração entre os diferentes profissionais da escola. Foi solicitada a colaboração neste momento a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, professora colaboradora, pedagoga e pedagoga pesquisadora. Decidimos que o foco da formação seriam os dois casos dos alunos autistas do turno matutino, pois o comportamento deles geram um desconforto entre os professores por não saberem como lidar, principalmente quando os mesmos se recusam a entrar na sala de aula.

Para o planejamento dessa formação, momentos de análise e reflexão sobre a nossa forma de agir/atuar no espaço escolar, se faz importante para revermos nossa prática e problematizarmos as necessidades que nos apontam diariamente. É importante que o coletivo da escola precisa se fazer presente para instigar a todos a oportunidade de questionarmos sobre nossa atuação. Concordamos com Freitas (2004, p. 198) quando aponta que

[...] o/a professor/a deverá ser provocado/a a indagar-se sobre a intencionalidade de sua prática pedagógica [...] num processo de permanente análise da distância entre as expectativas e os fatos, [...] desvelem-se os obstáculos às mudanças necessárias à construção da escola desejada. A consciência crítica, objetivando esses obstáculos, inscreve o grupo na busca de sua superação, demarcando, com a intencionalidade da sua ação, uma ruptura com a concepção ingênua e fatalista que gera o imobilismo e impede a construção do *inédito-viável*.

2 | A PRÁTICA REFLEXIVA E A AÇÃO COLABORATIVA

A reflexão colaborativa se mostra uma ação fundamental para uma escola que vise o compromisso de todos na organização pedagógica vislumbrando a todos os alunos. Podemos perceber essa preocupação na fala da professora Dagmar quando faz um desabafo na formação que foi pensada com o objetivo de juntos, problematizarmos a realidade educacional dos alunos autistas do turno, e no coletivo propormos estratégias de atuação para vislumbrarmos uma outra prática.

Dagmar: “Eu gostaria de saber e aprender porque eu queria saber fazer. Como é que a gente faz porque uma hora ele vai passar na minha mão e eu vou fazer como? Ele vai ficar os cinco anos da vida dele do lado de fora da sala e com a cuidadora? Você está entendendo? Então é assim, eu queria também aprender como é que a gente faz para trabalhar com este aluno dando conta dele e dando conta do restante da turma” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Dagmar coloca em análise não só o que vem se constituindo como o processo de escolarização do aluno João, mas também expõem sua preocupação em como pode desenvolver o seu trabalho pedagógico no futuro de forma a proporcionar um outro ser/estar aluno para com eles.

Essa formação nos remete ao que Freire (2002) denomina de “situações-limites”, alertando para o fato de que os homens vivem e convivem com situações que podem ser encaradas como geradoras de desesperança, quando não percebidas em sua totalidade, quando ficamos “na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora [...]” (FREIRE, 2002, p. 96). Nessa perspectiva, “[...] as “situações limites” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam” [...]” (p. 94).

Neste processo, ao vislumbrarmos as “situações-limites”, que são elencados pelas professoras, não como algo insuperável, para além das possibilidades de ação, mas são colocadas em análise para alcançarmos, no coletivo, perspectivas de um outro fazer pedagógico para com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Entendemos que uma escola inclusiva objetiva a **produção do conhecimento** em uma **ação coletiva**, em um **processo contínuo de formação**. Procurando proporcionar o trabalho colaborativo ajustado às necessidades de uma escola inclusiva, reconhecemos a necessidade de reflexão das ações docentes, através da formação continuada (PEREIRA E SILVA, 2012, p. 1122).

A formação vivenciada por todos se constituiu como espaço de produção de conhecimento, pensando o coletivo da escola, se estabelecendo como espaço

de problematização e processo crítico da realidade vivenciada. Mas procuramos ir além, procuramos focar a importância do trabalho colaborativo, entre os diferentes profissionais. Podemos vislumbrar esta ação a partir da fala da professora especialista quando menciona:

Lívia: “[...] O que as professoras falaram foram experiências novas para a gente. [...] A gente já poderia estar fechando para hoje, porque não é para o ano que vem não, é para ontem. A gente poderia estar fechando hoje para a partir de amanhã, eu, pedagoga, Karolini, Larissa, Marta e Rosa, tentarmos os cinco minutos. [...] Se a gente conseguir os cinco minutos até dezembro, em fevereiro a gente retorna para os cinco para iniciarmos o ano porque ele vai ter saído daqui mentalmente com uma rotina criada. **Só para fechar: então se João amanhã vier para a escola, como amanhã é o meu PL e não vou ter aluno, na entrada, eu gostaria de falar com Marta para estar me chamando [...]. Hoje, o primeiro partir com João é esse, colocá-lo na sala de aula** (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Esta fala desponta para possíveis ações colaborativas na escola a partir da articulação dos diferentes profissionais e como esta dinâmica pode apontar para um fazer pedagógico que propõe a todos os profissionais ter como objetivo central da escola: a aprendizagem de todos os alunos. Quando a profissional menciona a tentativa de conseguir os cinco minutos com o aluno autista, ela trazia a tona a discussão de reconhecer que há possibilidades para o aluno, mas que para atingirem o objetivo desejado, criar um outro ser/estar aluno para João, seria necessário que todos os profissionais da escola se movimentassem com o mesmo intuito, se colocando a disposição. A fala da professora aponta para o que denominamos de “trabalho colaborativo”

Para desenvolver um trabalho colaborativo é necessário que tanto o *professor da sala comum* e o *professor da educação especial* conheçam todo o currículo e **construam o planejamento juntos**, além de possuírem **habilidades interpessoais, compromisso político**, entre outros, **proporcionando a troca de experiências e saberes** para o atendimento às necessidades dos educandos (PEREIRA E SILVA, 2012, p. 1127).

Concordamos com Pereira e Silva (2012) quando mencionam a importância da articulação entre o professor regente e o professor especialista, porém propomos ir além deste enfoque, percebemos com este estudo que a colaboração pensando as questões da sala de aula devem envolver não só estes dois profissionais, mas ser mais abrangente. O pedagogo não pode estar desvinculado deste processo de colaboração, mas se efetivar como o profissional que está para contribuir para pensar as questões da aprendizagem e assim, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no acesso ao conhecimento.

A formação e o momento coletivo para reflexão, “[...] antes de tudo, [propõe] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 40). As discussões não teriam sentido se o processo final não repercutisse no movimento de busca de todos os profissionais para uma outra/nova prática para com aqueles alunos.

Nesta segunda formação foram levantadas questões que apontavam os avanços

que eles haviam tido até aquele momento com os alunos autistas e questionávamos ao grupo quais seriam as possibilidades para a continuação do trabalho pedagógico neste ano. Surgiram relatos de vivências com os alunos e também de experiências vivenciadas em outras escolas, com outros alunos autistas. Concordamos com Freire (2002, p. 94) quando nos alerta que

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação.

Freire (2002, p. 90) não considera que as “situações-limites” sejam, “[...] o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades [...]”. Este movimento de “mais ser” se evidenciou no dia posterior a formação.

E quando eles propõe o trabalho também de forma coletiva, o cotidiano da escola irá tecer as práticas pedagógicas de forma fluída e harmônica. Quando o gestor da escola Fênix percebeu a importância deste coletivo da equipe, e desta forma, propõe uma outra/nova maneira de organizar o pedagógico da escola, esperamos assim, que essa prática se transforme em articulação constante do trabalho pedagógico da escola.

Arlindo: eu acho que no ano de 2014, nós poderemos fazer diferente [...] Vamos voltar neste ano de 2014 a fazer com o grupão a noite, todos juntos de novo, os três horários juntos em um momento único e depois cada turno o planejamento com sua pedagoga. [...] vamos fazer uma reunião do nosso corpo técnico sozinhos para fecharmos a organização do ano que vem. Vamos fechar entre a gente, corpo técnico, depois iremos levar para o grupo para análise (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2013).

Nessa fala, podemos reconhecer a importância que o diretor assume sobre a constante avaliação, no que tange a atuação dos profissionais da escola. Neste momento, o gestor realiza a avaliação sobre a organização pedagógica e a sua gestão. Com este objetivo, o acompanhamento do planejamento coletivo irá mediar o trabalho que foi sendo desenvolvido no cotidiano da escola.

A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visa ao melhoramento do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar meios de superá-las (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476).

Na avaliação que o diretor fez, podemos perceber que ele coloca em análise as dificuldades vivenciadas no ano de 2013, chegando a conclusão que para serem superadas no ano seguinte, será preciso um planejamento coletivo da equipe gestora dos três turnos de trabalho, assim como, o acompanhamento sistematizado.

Outro movimento interessante que fomos conquistando na escola foi o de reservar um momento de estudo com a pedagoga, a formação-ação, para juntas dialogarmos e pensarmos sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e sua atuação enquanto a responsável em coordenar o trabalho pedagógico

da escola.

Esses momentos eram destinados para o estudo de temas que emergiam no cotidiano da escola, para planejarmos a sua atuação durante a semana, dialogávamos sobre as questões que giravam em torno das relações interpessoais que existiam da escola, inclusive o seu descontentamento, sobre a sua relação com a equipe gestora, que ocasionava em seu desconforto.

Um dos textos que tivemos a oportunidade de estudar foi “Coordenação pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões” - Maria Luisa Sprovieiri Ribeiro. Ela menciona, “Neste contexto, pensamos num profissional que trará inestimável colaboração [...]” (RIBEIRO, 1998, p. 49). Neste momento, Talita faz uma pausa da leitura e diz:

Talita: Ai, quem dera! Pensando um profissional que trará INESTIMÁVEL colaboração... eu me contentaria com uma colaboração mediana, não precisava ser inestimável (risos).

Continuação da leitura: “[...] para a gestão da escola inclusiva que é o coordenador pedagógico”.

Nós duas começamos a rir porque Talita estava pensando em alguém externo, mas na verdade o texto falava da pedagoga.

Pesquisadora: falou de você... (risos). Vamos ver o que ela nos fala mais.

Talita: ai, credo!!!! (risos)

Continuação da leitura: “[...] tríplice tarefa: planejamento, assistência e avaliação.

Talita: eu acho que eu tenho mais assistido, aqui.

Pesquisadora: do que nas suas outras experiências?

Talita: não. Já trabalhei mais com treinamento, pensava muito na formação. Avaliação quase eu não tenho trabalhado, mas eu tenho que melhorar neste quesito. E planejamento, depende, né. Eu adoro planejar projetos, adoro trabalhar com projetos, nossa já fiz projetos maravilhosos. Porém, planejar a sala de aula já é uma coisa que não foco tanto. Mas depende. Planejar eu planejo, as vezes a gente discute, mas não tenho aquele planejamento sistemático. Eu falo que todo ano eu tenho que melhorar nisto, e tenho melhorado porque eu era pior, eu fazia muito projeto. [...] Eu diminui drasticamente este trabalho com projeto. Para focar mais na questão da aprendizagem, ao aluno ler e acho que tem dado certo porque o aluno consegue se concentrar mais e o professor se desvincula mais porque o professor é um só. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013).

Neste momento de reflexão podemos perceber com Talita avalia a sua atuação enquanto coordenadora do trabalho pedagógico, principalmente quando Ribeiro (1998) traz a tona que o foco da atuação deste profissional deve ser: planejamento, assistência e avaliação. Neste momento, ela realiza uma análise do que precisa melhorar e com qual objetivo.

Neste mesmo intuito, Garcia (1991, p. 14) nos leva a reflexão sobre as hierarquias

profissionais e de atuação, o importante na escola deve ser o aluno, quando menciona

Não mais os especialistas, orientadores educacionais, supervisores escolares e diretor que sabem mais e usam o poder de seu saber sobre o professor que sabe menos e obedece aos que mais sabem [...]. A escola transforma-se, quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende [...].

Vamos buscando construir nos momentos de “diálogos formação”, oportunidade de reflexão e de buscar movimentos também por parte da equipe gestora, incentivando uma atuação que até o momento não era visível na escola e que vinha gerando um descontentamento por todos os profissionais.

Ao enfocarmos a importância do grupo gestor se constituir enquanto uma rede de colaboração entre os profissionais que fazem parte deste grupo, não é por imaginar ser melhor, mas por vivenciar que a atuação do pedagogo, enquanto coordenador das práticas pedagógicas precisa estar articulado em todos os âmbitos da escola: tanto nas questões que envolvem a coordenação, quanto nas questões administrativas que envolvem a direção.

Enquanto o trabalho do pedagogo se efetivar isoladamente, este se tornará um trabalho fraco, sem um envolvimento maior nas questões pedagógicas da escola, tendo por foco alguns pontos da tríade mencionada acima, e não todos. Podemos perceber na fala de Talita, quando no dia anterior a minha ausência (precisei me ausentar por um período de quinze dias da escola, devido a participação de um evento que aconteceu em outro país), ela desabafa sobre a preocupação de estar sozinha neste período.

Talita: - Estou com ciúmes, você não teve tempo para mim hoje (e será o último dia antes da viagem. Estou preocupada, como ficarei aqui sem você durante tanto tempo.

Pesquisadora: (risos) – Pode deixar que agora terei o tempo todo só para planejarmos o período que não estarei aqui.

Talita: (ri) – É bom mesmo!!!!

Percebemos na expressão da pedagoga, que está realmente incomodada pelo fato de eu ter ido para a sala de Dagmar, com o objetivo de colaborar com a professora na execução do planejamento que realizamos anteriormente. Isso reflete no que ela mesmo se autoavaliou, em não estar conseguindo dar atenção as professoras em sala de aula, durante a execução do planejamento construído. Será que ainda não percebeu que é preciso darmos atenção as professoras em sala de aula e não só nos planejamentos? Que as professoras demandam colaboração em sala para que o planejamento pensado seja colocado em prática ou para que tenham condições de realizar o atendimento individualizado aos alunos que necessitam?

Precisamos compreender que tudo o que acontece na escola, todas as ações despendidas, todos os planejamentos construídos, todas as avaliações programadas, todos os atendimentos realizados, enfim, “[...] tudo que acontece na escola facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo, nada é meramente administrativo,

ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político” (GARCIA, 1991, p. 16).

Seguindo a perspectiva apontada por Garcia (1991) para o trabalho pedagógico na escola, neste capítulo propusemos dialogar com os diferentes espaços de atuação dos profissionais que atuam na escola Fênix, mas dando foco ao fazer do pedagogo neste coletivo. Buscamos tecer o diálogo e as reflexões com os diferentes fios que fazem parte da trama educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, procuramos apontar a importância do trabalho colaborativo no que tange as práticas pedagógicas, quando almejamos a inclusão de todos os alunos no acesso ao conhecimento.

Entrelaçamos os fios de reflexão na tessitura que envolve as questões cotidianas da escola, que muitas vezes, acabam sobrecarregando o pedagogo escolar, fazendo-os ter/ser um profissional que não busca o foco do seu fazer, a prática pedagógica da escola, gerando assim, um desconforto para os profissionais e conseqüentemente, para os alunos.

Em contrapartida, perpassamos também no tear que envolve a ressignificação da atuação do pedagogo. Essa tessitura se mostrou de extrema importância para uma nova/outra perspectiva de trabalho da pedagoga em questão, gerando também, novas/outras atuações dos profissionais que atuam na escola Fênix.

Por fim, dando acabamento a esta trama educacional vivida na pesquisa, problematizamos a importância da formação, enquanto espaço de diálogo coletivo na escola. Reconhecemos assim, que a escola enquanto espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam.

Reconhecemos que o profissional que atua na função de pedagogo, se constitui como um profissional importante para mediar as questões pedagógicas da escola. Porém, reforçamos que sua atuação de forma isolada não terá validade na escola, pois o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os alunos deve se constituir enquanto um trabalho coletivo e sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola, mediado é claro, pelo pedagogo, o profissional responsável em coordenar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS:

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges (Orgs.) **Professora – pesquisadora, uma práxis em Construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 13-24.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: UFES, UFRGS, PUC Campinas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-30.

JESUS, Denise Meyrelles de, ALMEIDA, Mariangela Lima de; OLIVEIRA, Inês Martins Ramos de; VIEIRA, Alexandro Braga Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do(a) educador(a). In: SILVA, C. M. S. [et al.]. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, p. 17 - 30.

JESUS, Denise Meyrelles; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 17-28, vol. 2.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Rose Mary Fraga; SILVA, Angela Maria Caulty Santos da. **A IMAGEM DO “EQUILIBRISTA”: O PROFESSOR VERSUS A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Organização e Realização Fórum Capixaba de Educação Inclusiva/ES... [et al], 2012, Vitória/ES. **Anais ...** Vitória: UFES, 2012. 1 CD-ROM, p. 1121 - 1132.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Coordenação Pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, Roseli C. R. C.; SEMEGHINI, Idméa (Orgs). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 45-52.

SANTORO, Maria Amélia Franco; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Action reserch: limits ande possibilites in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library – University, 2004, p. 1-15.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **Pensadores Sociais e História da Educação 2**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 39-62.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f.: Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal. do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-431-3

