



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO
RECURSOS DE APOIO À APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO**

VANESSA DE OLIVEIRA

Brasília-DF.
Dezembro/2017.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO
RECURSOS DE APOIO À APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO**

VANESSA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de mestre, na linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação – ETEC, tendo como Orientadora a Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza.

Brasília–DF
Dezembro/2017

Ficha Catalográfica

OV252o Oliveira, Vanessa de
A organização pedagógica e as novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem na escola inclusiva: um estudo de caso. / Vanessa de Oliveira; orientador Amaralina Miranda de Souza. -- Brasília, 2017.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Organização pedagógica. 2. Escola inclusiva. 3. Novas tecnologias. 4. Processo educativo. 5. Paradigmas. I. Souza, Amaralina Miranda de, orient. II. Título.

VANESSA DE OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO
RECURSOS DE APOIO À APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte de requisito para obtenção do grau de mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza

Aprovada em 15 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Amaralina Miranda de Souza
Universidade de Brasília (FE/ TEF) – Presidente

Prof.^a Dr.^a Erenice Natália Soares de Carvalho
Universidade Católica de Brasília (UCB) – Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Ireuda da Costa Mourão
Universidade de Brasília (FE/MTC) – Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Leila Chalub Martins
Universidade de Brasília (FE/TEF) – Examinadora Interna - Suplente

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.
A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem-nos
feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios.
Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.
A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.
Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis.
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.
Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade.
Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura.
Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido!
Charles Chaplin, 1940

A minha mãe, Claudete, pelo incentivo, pelo
apoio, pelo brilho no olhar.
Ao meu pai, Noimar, por acreditar sempre, por
sofrer junto, por se alegrar junto.
A minha irmã, Katitusa, pela parceria, torcida
e orgulho pelas minhas conquistas.
Aos três, pela presença cultivada à distância,
pelo amor que transcende tempo e espaço.

AGRADECIMENTOS

Gratidão aos meus pais e a minha irmã, pela presença distante, pelo amor incondicional, por sempre acreditarem em mim.

Gratidão a minha família, as minhas tias, aos meus tios e primos, pelo acolhimento e incentivo na vida, por serem o estímulo e a coragem em qualquer tempo.

Gratidão ao *vô* Olinto, de 90 anos, e ao *vô* Arthur, de 97 anos, pelo exemplo de superação na vida e pelo carinho de sempre.

Gratidão ao Filipe, Isadora e Fernando. O amor que sinto por vocês me move a ser melhor a cada dia!

Gratidão às amigas que a vida trouxe e que sempre foram minha força fora de mim.

Gratidão aos colegas de Mestrado, que tornaram essa jornada mais leve e mais divertida, com os quais aprendi muito sobre a vida e sobre amizade: Cátia Almeida, Cássia Lucas e Roger, sem vocês, não teria graça nem sabor!

Gratidão aos professores Carlos Alberto Lopes de Sousa, Antônio Villar, Vânia Quintão, Cláudia Pato, Fernando Rey, Carmen Tacca, Cristina Coelho, Otília Dantas e Ireuda Mourão, pelo conhecimento compartilhado, pelos desafios e pelas oportunidades.

Gratidão ao professor Wildson (*in memoriam*), por viver a inclusão e o pensamento humanístico de forma tão natural e linda. Partiu cedo, mas deixou marcas eternas.

Gratidão à professora Amaralina, pelo acolhimento desde o primeiro contato, pela paciência com o meu processo de descobrimento e reflexão, pela sinergia que nos aproxima sempre, pela leveza nas orientações, pela disponibilidade, seriedade, pelo comprometimento, e, sobretudo, pelo carinho. São pessoas raras assim que fazem a diferença no mundo.

Gratidão às professoras componentes da Banca Examinadora: Erenice Natália Soares de Carvalho, Ireuda da Costa Mourão, e Leila Chalub Martins, pela disponibilidade e contribuições.

Gratidão à vida, por tantas possibilidades e oportunidades.

Gratidão a Deus, por tantas pessoas lindas que encontrei nessa jornada!

RESUMO

A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender juntos. Sabe-se, porém, que para que a aprendizagem se concretize para todos os estudantes é fundamental que a escola se organize e que a equipe pedagógica esteja alinhada em suas concepções, ações e intervenções. Com o objetivo de analisar como a escola se organiza pedagogicamente para dar respostas à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem, este estudo foi realizado a partir de pesquisa com abordagem qualitativa por meio do estudo de caso em uma Escola Classe de Sobradinho – DF com atendimento educacional especializado e laboratório de informática. As estratégias utilizadas foram: análise dos documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico – PPP e Mapeamento Institucional – MI); entrevistas semiestruturadas com os integrantes da equipe pedagógica – gestores, coordenadores, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores regentes e atendente do laboratório de informática; e observações simples nas reuniões da coordenação pedagógica coletiva, nos atendimentos na sala de recursos e no laboratório de informática. Os resultados indicam que a organização pedagógica pensada para atender a todos os estudantes é fundamental na escola, pois considera a diversidade de formas de aprender dos seus estudantes como o esperado e por isso pode funcionar com todos os seus segmentos estruturados, articulando suas funções com o fim precípua de inclusão, com o intuito de atender a todas as demandas educacionais ali presentes. Indicam ainda que é necessário que todos os atores tenham e expressem suas vozes e que possam considerar as novas tecnologias disponíveis no espaço escolar como recursos de apoio, desde que sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica, a fim de responder à diversidade de demandas educacionais apresentadas no cotidiano escolar. Almeja-se que este estudo desperte para a compreensão de que a articulação entre os professores e equipes que atuam na escola é ponto fundamental e que por isso deve ser potencializada para que prevaleça a força do trabalho coletivo, no qual cada um possa cumprir sua parte e vivenciar o trabalho colaborativo, na compreensão de que integrados serão mais capazes de ultrapassar as eventuais fragilidades individuais para edificarem não só uma instituição ou sistema educacional, mas uma sociedade pautada em valores e ações mais humanas, onde realmente sejam vivenciados os preceitos da educação inclusiva.

Palavras-chave: Organização pedagógica. Escola Inclusiva. Novas tecnologias. Aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education comes from the principle that everyone can learn together. It is known, however, that, for the learning process to concretize for all students, the school and the pedagogical team must be aligned in its conceptions, actions and interventions. This research was built with the aim of analyze how the school organize pedagogically to answer to the diversity of the educational demands of the students, considering the use of the new technologies as a backup resource to learning, from a qualitative approach research, fulfilled from a case study in the Escola Classe de Sobradinho – DF, with specialized educational attendance and computing laboratory. The strategies utilized were: documental reviews – politic-pedagogical project an institutional mapping; half structured interviews with the pedagogical team – managers, coordinators, Specialized Team of Learning Support (STLS), Specialized Educational Attendance (SEA), teachers and the computing laboratory attendant; and simple observation of the pedagogical collective coordination meetings – attendance at the resource room and in the computing laboratory. The results indicate that the pedagogical organization thought out to attend all the students is fundamental in the school, because consider the multiple ways the students have to learn as expected and, because of that, may work with all its structured elements, articulating its functions with the aim to include, attending all the educational demands there present. Also indicates that is necessary that all the subjects have and express their voices and that they can consider the new technologies available in the school space as a backup resource, as long as they are used with a pedagogical intention, in order to answer the diversity of educational demands presented in the school daily. The expectation is that this study awake for the understanding that the articulation among teachers and the school staff its fundamental and must be potentialized for the strength of collective work prevails, and each one can accomplish their part and experience the collaborative work, understanding that connected they are able to overcome eventual individual frailties to build not only one institution or educational system, mas a society based on more human values and actions, in which the inclusive education precept are truly lived.

Key words: Pedagogical organization. Inclusive school. New technologies. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma das Escolas Públicas do Distrito Federal	29
Figura 2: Organograma da Escola – Contexto da pesquisa	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	57
Gráfico 2: Tempo de atuação no magistério.....	58
Gráfico 3: Tempo de atuação dos sujeitos na escola.....	58
Gráfico 4: Utilização do Laboratório de Informática	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de alunos.....	53
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Específicas
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional da Tecnologia Educacional
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TA	Tecnologia Assistiva
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	19
OBJETIVO GERAL.....	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: COMO SIGNIFICÁ-LA?	24
1.2 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	28
1.2.1 Projeto Político-Pedagógico – PPP.....	33
1.2.2 Coordenação Pedagógica.....	35
1.3 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	39
1.4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	44
1.4.1 As Tecnologias no contexto da Educação Inclusiva	49
2 METODOLOGIA.....	51
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	51
2.1.1 Estudo de caso	52
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	53
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	56
2.3.1 Perfil dos sujeitos	56
2.4 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS	59
2.4.1 Análise Documental	59
2.4.2 Entrevistas semiestruturadas.....	60
2.4.3 Observação simples	61
2.5 INSTRUMENTOS	61
2.6 PROCEDIMENTOS.....	62
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63

3.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLETIVO.....	63
3.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	72
3.3 A PERSPECTIVA INCLUSIVA	76
3.4 UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA PARA TODOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	98
A. ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	98
B. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTORES.....	99
C. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADOR	100
D. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – EQUIPE DE APOIO	101
E. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA DA SALA DE RECURSOS.....	102
F. ROTEIRO DE ENTREVISTA – ORIENTADOR EDUCACIONAL.....	103
G. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES	104
H. ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SIMPLES	105

APRESENTAÇÃO

Sou Vanessa de Oliveira, nasci em uma noite gelada aos 19 dias do mês de agosto de 1973, em Carazinho, região norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Cresci em uma família repleta de professoras: avó, tias e mãe. Seguindo os preceitos da minha avó paterna, que dizia: “profissão de mulher é no magistério!”, ingressei no curso Normal no ano de 1989, na Escola Estadual de 2º grau Nossa Senhora Imaculada, em Tapera/RS. Foram três anos de contato com a profissão que, assumo, eu não queria seguir de maneira nenhuma. Era a única opção naquela época.

Ainda sem desejar seguir na profissão, parti para o Estado de Goiás, em 1993, onde ingressei na Faculdade de Letras, na extinta Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, na cidade de Formosa. Participei ativamente das semanas acadêmicas e sempre me interessei pelo universo literário, fato que me convenceu a cursar Letras. Concluí o curso em dezembro de 1996.

Enquanto cursava a faculdade, me preparava para os concursos da Secretaria de Educação do DF, estudava para passar na Fundação! Êxito que logrei dois anos após minha chegada em terras goianas. No dia 26 de julho de 1995, assumi o cargo de professora concursada. Atuei por 13 anos em uma escola situada na área rural de Planaltina – DF. No decorrer desses treze anos, me descobri professora! Foi um amor construído aos poucos, desafiado pelas dificuldades e, sobretudo, pela necessidade de executar meu trabalho da melhor forma possível.

Comecei atuando nas turmas de 3ª e 4ª séries e era angustiante trabalhar com alunos que chegavam a essas séries sem estarem alfabetizados. Dessa angústia, surgiu a crescente necessidade de fazer a diferença na vida desses alunos, mesmo ainda sem saber que caminho trilhar. Na época, surgiu a ‘Escola Candanga’, projeto de governo para modificar a estrutura escolar no DF, então, assumi as Turmas de Reintegração, compostas por alunos defasados em idade/série, porque teria a oportunidade de fazer cursos destinados a esse público, oferecidos pela Secretaria de Educação.

Com o fim das turmas de reintegração, nos anos de 1999 e 2000, me aventurei na coordenação pedagógica. Gostei da experiência de conhecer o trabalho dos colegas e buscar soluções para os problemas que se apresentavam em cada turma. Nem sempre conseguíamos solucionar, mas aprendi que a dificuldade de aprendizagem dos alunos e a dificuldade dos professores em ensinar esses alunos era uma realidade crescente.

Em 2003, resolvi atuar nas turmas de 5ª e 6ª séries com as disciplinas em que fui habilitada: Português e Inglês. Nessa época, surgiu a necessidade de fazer uma especialização, oportunidade oferecida pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, na unidade de Formosa – GO. Especializei-me em Língua e Literatura e desenvolvi o estudo de final de curso sobre a possibilidade de despertar o gosto pela literatura nas crianças e jovens, demonstrando a necessidade de vincular leitura e aprendizagem para todos os alunos.

Essa inquietação pela aprendizagem de todos os alunos tem me acompanhado há muitos anos. Sei que é possível ensinar a todos, mas ainda busco o como fazer isso. Diante dessa inquietação, fui atuar nas turmas de alfabetização, a partir de 2006. Participei em 2009, do Projeto de Alfabetização “Se Liga”, vinculado ao Instituto Ayrton Senna, que também buscava corrigir as distorções idade/série, outro programa de governo.

Na mesma época, busquei a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. O curso me permitiu descobrir novas possibilidades, me fez descobrir que muitos dos meus pensamentos tinham um embasamento teórico sólido, ou seja, minha prática estava atrelada a uma teoria que eu precisava conhecer melhor para aprimorar a prática.

Nos anos de 2010 a 2013, atuei como coordenadora pedagógica em uma escola classe na periferia de Planaltina – DF. A escola contava com 24 turmas e estava inserida em uma área considerada de risco. Foi uma época desafiadora e muito rica em experiências. Neste período, descobri a importância do trabalho colaborativo e de uma coordenação pedagógica local bem organizada, disposta a acompanhar os professores, ouvir suas demandas e buscar soluções por meio da formação continuada e do trabalho coletivo.

Não por acaso, procurei mais uma especialização, agora junto à Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Educação: Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade à distância. O curso me oportunizou muito estudo e ricas reflexões. Mais uma vez, descobri novas possibilidades em uma base teórica até então desconhecida por mim.

Em 2014, voltei às classes de alfabetização. Dessa vez em Sobradinho – DF. E a realidade trouxe um novo desafio: a inclusão. Durante a atuação na coordenação pedagógica, acompanhei vários casos de alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE nas classes regulares. Agora, esse assunto havia se tornado pessoal. Acredito que foi o maior desafio que já encontrei na minha carreira profissional.

Uma aluna com Síndrome de Down em uma turma regular de 2º ano do Ensino Fundamental com mais 25 colegas. No mesmo ano, participei da formação do PNAIC – Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na área de matemática. Durante o curso, a professora solicitou que alguma cursista que tivesse uma realidade de inclusão se disponibilizasse a participar de uma pesquisa com professores coordenadores do PNAIC (SOUZA, 2016). Percebi nesse momento uma possibilidade de aprender.

Na minha concepção, se eu aprendesse a ajudar minha aluna a aprender, eu seria capaz de ensinar a todos os meus alunos! Essa seria a resposta a minha busca de tantos anos! Foi desafiador permitir a entrada de pesquisadoras na minha sala de aula, no meu universo! Mas percebi que em vez de ser avaliada e criticada, eu iria receber uma grandiosa contribuição, que jamais havia encontrado. E, pelos relatos pessoais das pesquisadoras, elas também tiveram boas contribuições, pois suas teorias precisavam conhecer a fundo a prática e a realidade de uma sala de aula inclusiva da Secretaria de Educação.

Em 2015, acompanhei a aluna e seus colegas no 3º ano e tive outra parceria com uma nova pesquisadora (ALVES, 2016). Essas parcerias, as descobertas, a aluna, os alunos me permitiram consolidar uma crença, agora convicção, de que é realmente possível ensinar a todos, mesmo diante da maior diversidade, afinal, quanto mais diversas, maiores serão as possibilidades. Aprendi que ensinar a todos não é torná-los iguais, mas incentivá-los a melhorar dentro das suas possibilidades.

E essa aprendizagem me trouxe o desejo de iniciar o mestrado. Na verdade, o desejo de demonstrar que uma prática pedagógica de sucesso é possível quando professores unem-se e lançam mão dos diversos recursos humanos e tecnológicos disponíveis para, por meio da diversidade, ensinarem com sucesso a todos os alunos. Ainda sedenta por conhecimento e formação, cursei Licenciatura Plena em Pedagogia, em 2016.

Desde que ingressei na Secretaria de Educação, há 21 anos, e me descobri professora, busco essa possibilidade. Participei de diversos cursos, presenciais e à distância, oferecidos pela Secretaria ou por outras instituições, procurando teorias que embasassem a minha prática e a minha busca. Em nenhum momento acreditei na impossibilidade de alcançar esse objetivo. Muito pelo contrário, os cursos, leituras e palestras trouxeram-me mais certeza de que ensinar a todos é possível. O mestrado é resultado desse tempo de busca e de inquietação, mas de importante maturação profissional.

Em vários momentos, me percebi agindo dentro de condutas que remetiam à exclusão, segregação, integração, até que comecei a aprender o real significado da inclusão. Sim, precisamos aprender a incluir, precisamos utilizar o lado mais nobre e humano que existe em nós. Precisamos superar nossas certezas, convicções, ir além da aparência! O processo educativo vai muito além de um currículo. Estamos, todos nós, professores, educados no século

XX, sendo desafiados pela geração do século XXI. Acredito que quem não está evoluindo, está regredindo, que somos fadados ao progresso, quanto antes nos adaptarmos e formos capazes de compreendê-lo, tanto melhor para nosso crescimento enquanto profissionais da arte mais nobre que existe: a Educação.

Muito tempo se passou desde que ingressei no curso Normal, a realidade é bem diferente e a convicção da minha avó: “profissão de mulher é no magistério!”, talvez hoje possa ser considerada ultrapassada, mas tenho certeza de que a minha profissão, a minha razão de ser é a EDUCAÇÃO, que, ao contrário, é atualizada e mobilizadora do crescimento do ser humano. Faço com excelência o que as minhas potencialidades e limitações permitem. Mas não deixo de acreditar e repetir: uma educação de qualidade para todos é possível!

INTRODUÇÃO

A busca pela homogeneização, presente em nossas escolas há séculos, não é mais possível devido aos avanços nas políticas públicas nacionais que entram em consonância com os apelos mundiais frente às necessidades de uma educação voltada para todos os estudantes e, conseqüentemente, à valorização da diversidade enquanto característica humana que não pode ser ignorada nas escolas contemporâneas. Para Carvalho (2016), é necessário que a escola aprimore as ações que nela ocorrem “para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações” (p. 70).

Com o processo de inclusão dos estudantes provenientes da Educação Especial na escola regular, a escola teve que se ajustar para atender às necessidades desse público e toda à diversidade comportada entre seus muros. De acordo com a Declaração de Salamanca “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11).

Para Rey (2014), “no ensino escolar, ainda predomina uma visão de aprendizagem como reprodução daquilo que se apresenta ao aluno: a aprendizagem é a reprodução, não a criação” (p. 30). Essa visão de aprendizagem como reprodução em nada contribui com a construção de uma escola inclusiva organizada pedagogicamente e voltada para a aprendizagem de todos os estudantes. Para o autor, a aprendizagem consiste em um processo singular, no qual o estudante é sujeito de seu próprio aprender, que é construído por meio de práticas dialógicas. Segundo esse autor: “O aluno deve ter tempo para elaborar as questões, levantar as perguntas, avançar no caminho de suas conclusões, até porque essa é a única forma de compromisso pessoal com o que aprende” (p. 39).

Significa compreender, segundo Masseto (2000), que “o aluno, num processo de aprendizagem, assume papel de aprendiz ativo e participante (não mais passivo e repetidor) de sujeito de ações que o levam a aprender” (p. 141). Dessa forma, segundo Carvalho (2014), “no trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, a organização curricular estrutura-se em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças e necessidades educacionais especiais ou não” (p.122). Tal proposta permite que os sujeitos responsáveis pela organização pedagógica escolar modifiquem seu olhar e suas ações, que deverão ser pautadas no diálogo e no reconhecimento das singularidades do outro, seja ele professor ou estudante.

Para que todos tenham acesso à educação, é necessário que a qualidade no ensino seja construída a partir de estratégias eficazes e recursos diversificados que consideram a relevância

do apoio das tecnologias disponíveis no espaço escolar, utilizadas com propósitos educativos significados a partir das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Sabe-se que as tecnologias são excelentes recursos de apoio ao processo educativo e têm sido utilizadas há muitos anos, desde um jogo simples como o dominó, aos modernos aparatos das tecnologias da informação e comunicação – TIC's. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias deve estar adequado ao tipo de conhecimento que se espera construir, portanto, não pode ser negligenciado e subestimado (RAIÇA, 2008, p. 20).

Freire (2005) em sua concepção dialógica de educação libertária inspira a necessidade de que seja criada uma escola onde se pautem pelo diálogo, questionamento e compartilhamento de saberes, ideia referendada por Morin (2011) e Vasconcellos (2013). As autoras Mantoan (2013; 2015) e Carvalho (2014; 2016) defendem a inclusão total dos estudantes e Moran, Masetto e Behrens (2000), Raiça (2008) e Kenski (2012) enfatizam um trabalho que valorize a diversidade e tenha o uso de tecnologias como o grande facilitador desse processo.

É possível perceber que muitos educadores e pesquisadores nacionais e internacionais têm sistematizado seus discursos e pesquisas na luta pela educação e aprendizagem de todos, segundo os postulados da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e demais processos desencadeados após estas propostas, tais como: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), entre outros.

Por outro lado, pesquisas nacionais que têm como tema a Educação Inclusiva, tendem a pautar seus estudos em casos que ocorrem dentro das escolas, direcionando seus esforços a públicos bem específicos: o atendimento educacional especializado (MACHADO, 2013); a mediação articulada entre sala de recursos e sala de aula regular (ALVES, 2016); os desafios (NUNES, 2014) e as demandas (MATOS; MENDES, 2015) apresentadas pelos professores; a utilização de Tecnologia Assistiva – TA (ROCHA; DELIBERATO, 2012), além das produções acadêmicas que versam sobre especificidades dos estudantes da Educação Especial em sua vivência na escola regular (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

Em buscas realizadas nos portais de periódicos da CAPES e Scielo, repositórios institucionais da Universidade de Brasília – UnB, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e no repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict, não foram identificadas pesquisas que tenham como objeto de estudo a organização pedagógica escolar e suas estratégias para atender a diversidade de demandas educativas propostas pela

inclusão, tendo como recurso de apoio o aparato tecnológico disponível, muito embora Carvalho (2014, p. 138) tenha sugerido a ideia de se pesquisar a implantação da proposta de educação inclusiva no espaço escolar.

A recente experiência com alunos da educação inclusiva em escola regular reacendeu a necessidade latente de se promover aprendizagem de todos os alunos e demonstrou que os recursos tecnológicos são importantes ferramentas na construção da aprendizagem quando se valoriza a singularidade e potencialidade de cada criança. Tal experiência suscitou muitas dúvidas e conflitos, aumentou a necessidade de respostas e a busca por uma melhor compreensão sobre a organização pedagógica voltada para o atendimento de todos os estudantes.

Entender como a escola de Educação Básica – anos iniciais – se organiza a partir de todos os preceitos que lhes são outorgados é essencial para compreender como a educação se constrói dentro dos muros escolares. Para um melhor entendimento sobre os sucessos, avanços e retrocessos da educação, é preciso ir além dos números, é urgente constatar como esses números são construídos a partir de uma realidade concreta. É preciso compreender as dinâmicas que influenciam a organização pedagógica e as práticas inclusivas no contexto escolar.

Ao se aliar o conhecimento teórico produzido na academia ao que acontece no chamado chão da escola, é possível construir uma nova realidade na qual todos se transformam. A construção de um saber dialógico entre esses dois universos, por vezes tão distintos, pode culminar na mudança da sociedade que tanto se almeja, uma vez que as percepções e os olhares se ampliam. Acredita-se que uma pesquisa focada na organização da escola tem potencial para compreender os meandros do trabalho em favor do processo educativo, contribuindo com a comunidade escolar de forma a evidenciar as potencialidades e superar as dificuldades. O contato com a realidade escolar propicia aos pesquisadores e à academia, de forma geral, a percepção de como a teoria se constrói na prática, do quanto é viável transformar, em termos efetivos.

Frente aos desafios propostos pela inclusão e pela utilização das novas tecnologias na escola regular, questiona-se: como a organização pedagógica de uma escola se articula para dar respostas às demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio a aprendizagem?

Diante disso, este trabalho tem como objetivos:

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é analisar a organização pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal e o atendimento à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a organização das escolas públicas do Distrito Federal e a inserção da perspectiva inclusiva nesta organização.
- Analisar como a organização pedagógica da escola se articula para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.
- Investigar o uso dos recursos das novas tecnologias na rotina do trabalho pedagógico realizado na escola.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a Fundamentação teórica, organizada nos eixos propostos neste trabalho:

- ✓ A Organização pedagógica, compreendendo suas conceituações, a sua estruturação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e analisando seus elementos imprescindíveis: Projeto político-pedagógico (VASCONCELLOS, 2013) e (VEIGA, 2003); e a coordenação pedagógica no âmbito da SEEDF, entendida como oportunidade privilegiada de ação e reflexão (DISTRITO FEDERAL, 2012).
- ✓ A perspectiva da educação para todos: (UNESCO, 1994); (CARVALHO, 2016) e (MANTOAN, 2015).
- ✓ E a utilização das tecnologias na educação como recursos de apoio a aprendizagem: (RAIÇA, 2008) e (MORAN, 2008).

No segundo capítulo, apresenta-se a descrição do percurso metodológico utilizado, englobando opções metodológicas, descrição do contexto e apresentação dos sujeitos, definição de estratégias, instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados, pautadas nas concepções teóricas que embasam e qualificam essa importante etapa.

E, por fim, as considerações finais refletem os elementos organizativos da realidade estudada e o seu caráter transitório e pontual do que foi observado em determinado contexto e momento histórico, apontando alguns desafios e reflexões para que a escola inclusiva possa

organizar-se pedagogicamente e refletir a intencionalidade em todas as ações que ocorrem em cada tempo/espço escolar e que os recursos das novas tecnologias possam auxiliar na construção das aprendizagens de estudantes e educadores, fomentando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA: COMO SIGNIFICÁ-LA?

Sabe-se que a educação é bem maior que as leis que a regem, é bem mais ampla do que acontece dentro dos muros escolares, é bem mais forte que os interesses políticos que a cercam. Na verdade, educação é o produto de todos esses aspectos: as leis que a regem, o que acontece dentro dos muros escolares, os interesses políticos... E mais, o interesse das pessoas em geral, dos cidadãos que atuam, ou se omitem, na sociedade em que vivem.

O Estado, enquanto conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do Governo, tem como função principal a plena garantia da vida social, propondo ações que assegurem essa garantia. As propostas governamentais são expressas por meio das políticas públicas.

No âmbito das políticas públicas, estão as políticas sociais, que consistem em ações que visam diminuir as desigualdades estruturais existentes na sociedade e que estão asseguradas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) quando determina o princípio da igualdade em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Dentro das políticas sociais, há diversos ramos que visam atender às necessidades básicas dos cidadãos, dentre esses ramos, está a educação. Portanto, as políticas educacionais estudam as iniciativas do poder público em relação à educação.

De acordo com Vieira (2006, p. 58), “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão”. Para a autora, a gestão está situada no âmbito daquilo que precisa ser feito, embora nem sempre consiga alcançar a todos. Neste aspecto, é preciso diferenciar gestão educacional de gestão escolar. A gestão educacional é campo de atuação do sistema educacional e envolve as iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias do governo nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Já a gestão escolar envolve as unidades de ensino e todas as decisões tomadas em cada um desses microespaços conhecidos como escolas. Na verdade, “a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (p. 63).

A gestão deveria se fazer em interação, é um processo que exige negociação, tomada de decisões e autonomia. Desta forma, não há como se pensar em uma forma de gestão que não seja a democrática:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. (OLIVEIRA, MORAIS E DOURADO, 2010, p. 4).

Em contrapartida,

A gestão democrática pode se constituir numa falácia, tanto por sua compreensão difusa e restrição à participação, quanto pelo fato de que a escola continua sendo administrada pelos órgãos centrais no que se refere à contratação de funcionários, definição de salários, carga horária, distribuição de verba, merenda, dias letivos, quadro curricular, formas de avaliação e outros aspectos, sem o devido debate. Ou seja, o controle central se mantém, nem sempre atendendo as necessidades e especificidades das escolas. (CAMPOS, 2015, p. 74).

Portanto, a gestão será democrática até certo ponto, uma vez que a autonomia cabível às escolas é uma *autonomia relativa* (LIMA, 2011), que se adapta às normas de cada Secretaria de Educação e aos preceitos legais que regem a educação do país.

A participação efetiva que garante o valor democrático das decisões pertinentes ao espaço escolar implica em diálogo aberto, reflexão, tomada de consciência, mudança de atitude. Transformação exige muito trabalho. Exige que se saia da zona de conforto e se faça uma reelaboração de conceitos, posturas e atitudes. No âmbito da educação escolar, além dos encargos administrativos, tem relevância o trabalho da gestão pedagógica por tratar-se da parte essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, destaca-se a função do coordenador como o articulador das ações que acontecem no espaço escolar.

O grande desafio da gestão pedagógica é a articulação das ações para estimular a reflexão, o diálogo e a parceria entre os diversos profissionais que atuam na instituição:

A coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2013, p. 87).

Nessa perspectiva as escolas precisam se constituir efetivamente como espaços de diálogo, de tomada de consciência, onde os alunos sejam estimulados a pensar sobre o que desejam, sobre a escola que sonham; onde os pais participem da vida escolar de seus filhos; onde os professores sejam chamados a atuar de forma profissional, lutando por seus direitos e garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos; onde todos os profissionais que atuam na escola tenham voz; onde essas vozes se unam na busca de direitos e conquistas comuns.

A formação continuada, no espaço escolar, contribui para que o grupo de profissionais reflita, por meio de um sólido embasamento teórico, sobre seus desafios, busque soluções conjuntas e trace estratégias para alcançar as metas definidas pelo próprio grupo:

[...] a coordenação pedagógica representa também um espaço de educação continuada, uma vez que, pela formação crítica e reflexiva, os professores promovem avanços na prática pedagógica, na organização do trabalho pedagógico e na reivindicação de melhores condições de trabalho e qualidade das escolas públicas. (FERNANDES. R., 2010, p. 89).

O ideal é que os coordenadores acompanhem e auxiliem no planejamento e na execução das estratégias pedagógicas, fornecendo subsídios teóricos e sugestões práticas que estimulem os professores em sala de aula:

Para que ocorram transformações na prática docente, é fundamental a participação do professor e a intencionalidade de sua ação pedagógica. Se essa intencionalidade for engendrada junto às intencionalidades de outros educadores, será possível se pensar na efetivação de um projeto político-pedagógico da escola. (PLACCO E SOUZA, 2012, p. 27).

Não obstante, a compreensão de que, por estar inserida em um espaço fortemente influenciado pelos contextos econômico e social, a formação continuada de professores não pode ser “redentora”, capaz de “resolver os históricos problemas da educação escolar brasileira” (CAMPOS, 2015, p. 24). O que em nada interfere no fato de que a formação continuada permite o pensar e repensar da prática realizada pelo grupo de professores:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim (FREIRE, 1996, p. 39).

O trabalho da escola pode fluir de maneira mais estruturada quando o coordenador consegue estudar e planejar intervenções, acompanhar de perto o trabalho pedagógico, desde a elaboração da Proposta Político-Pedagógica até a possibilidade de observar a dinâmica das salas de aula, acompanhando a vida escolar dos alunos. No que pese a relevância da sua função, compreende-se que o coordenador não é o único responsável pela organização do trabalho pedagógico no contexto escolar, o que impõe a necessidade de compartilhamento de tal responsabilidade com os demais profissionais que atuam na escola tanto no âmbito pedagógico, como no âmbito da gestão geral da escola.

Sabe-se que no cotidiano escolar, a coordenação pedagógica tem função direta em atividades diversas, desde o apoio logístico aos professores, acompanhamento da disciplina dos alunos, atendimento as mais variadas demandas dos estudantes, como prestação de primeiros

socorros, quando alguém se machuca, atendimento aos pais e comunidade em geral, substituição de professores, etc. Para Vasconcellos (2013, p. 85), os coordenadores sentem “que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor que não se fez nada de muito relevante”.

Venâncio (2013, s/p) afirma que

[...] o cargo Coordenação Pedagógica é necessário no ambiente escolar. Mas a realidade nos indica que, para se alcançar o papel a que se propõe o Coordenador Pedagógico, hoje em dia, existe um longo caminho a ser trilhado, uma vez que o almejável depende de compromisso social, condições materiais favoráveis para o desenvolvimento do trabalho e de compromisso pessoal, comprometimento dos profissionais da área com a sua profissão.

O sucesso ou o fracasso no processo educativo não são de responsabilidade exclusiva do aluno ou do professor, mas de toda a organização do grupo de profissionais que atua na escola, que tem como prerrogativa a superação das dificuldades para oportunizar a efetiva aprendizagem de todos os alunos, sempre. Segundo Furlanetto (2000) é animador perceber que, pouco a pouco, o coordenador pedagógico assume a corresponsabilidade do sucesso pedagógico da escola onde atua, aliado aos professores e à equipe gestora. De acordo com essa autora:

O trabalho do coordenador deva ser basicamente exercido na vivência da dimensão do encontro, do diálogo inserido no dinamismo de alteridade, e é a partir dessa prática que ele vai se construindo e reconstruindo quotidianamente. Muitos são os encontros que ocorrem na escola, sendo que o mais importante é do aluno com o conhecimento. No entanto, para que ele aconteça, é imperativo que existam outros encontros. Entre eles, o encontro do coordenador com o professor (FURLANETTO, 2000, p. 95).

Ao coordenador cabe a tarefa de conscientizar-se da importância do seu papel como articulador e promotor de avanços pedagógicos, bem como de estudar e fundamentar sua prática por meio da realização de um trabalho de assessoria permanente e continuada, notadamente na escola inclusiva, onde “a formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora” (FIGUEIREDO, 2013, p. 144).

Diante das diversas possibilidades de se organizar o trabalho pedagógico no espaço escolar e das diferentes frentes de atuação do coordenador pedagógico, torna-se inviável significar a organização pedagógica no espaço escolar, delimitando-a a uma ou outra tarefa. Essa organização deve voltar-se aos aspectos que envolvem o processo educativo, abrangendo as dimensões de formadora, articuladora do Projeto Político-Pedagógico – PPP,

acompanhamento pedagógico e, sobretudo, o exercitar da escuta ativa, para assim identificar as necessidades e potencialidades do grupo e atuar de maneira proativa e consistente, consolidando ações que visem à solução eficaz dos problemas que surgem no espaço escolar.

Conceber as diferentes funções dos profissionais que atuam na escola, como uma teia que pode e deve ser bem articulada, permite que a comunidade escolar e toda a sociedade compreendam a importância de uma organização pedagógica articulada para que se alcance os objetivos e razão de ser da escola, que seja possibilitar a construção de conhecimentos pelo aluno (FREIRE, 1996, p. 22) e sua constituição enquanto sujeito de direitos e deveres.

1.2 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Em busca da compreensão de como o Sistema Público de Educação do Distrito Federal organiza a sua estrutura educacional, identificamos que ele segue os preceitos legais propostos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e demais políticas nacionais que regem e influenciam a Educação do país.

Visando uma boa compreensão do leitor, apresenta-se o organograma das escolas públicas do Distrito Federal – Figura 1, sistematizado a partir das informações contidas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015). Os itens em destaque compõem o que o documento determina como serviços que integram a organização pedagógica de cada unidade escolar.

Como pode ser constatado, e o Regimento é bastante claro, em seu artigo 118, parágrafo 1º, os professores não estão incluídos nos serviços que caracterizam a chamada Organização Pedagógica escolar:

A organização pedagógica caracteriza-se por serviços que competem, em primeira instância, à equipe gestora e, complementarmente, aos demais profissionais da unidade escolar, a saber:

I – Serviço de Coordenação Pedagógica;

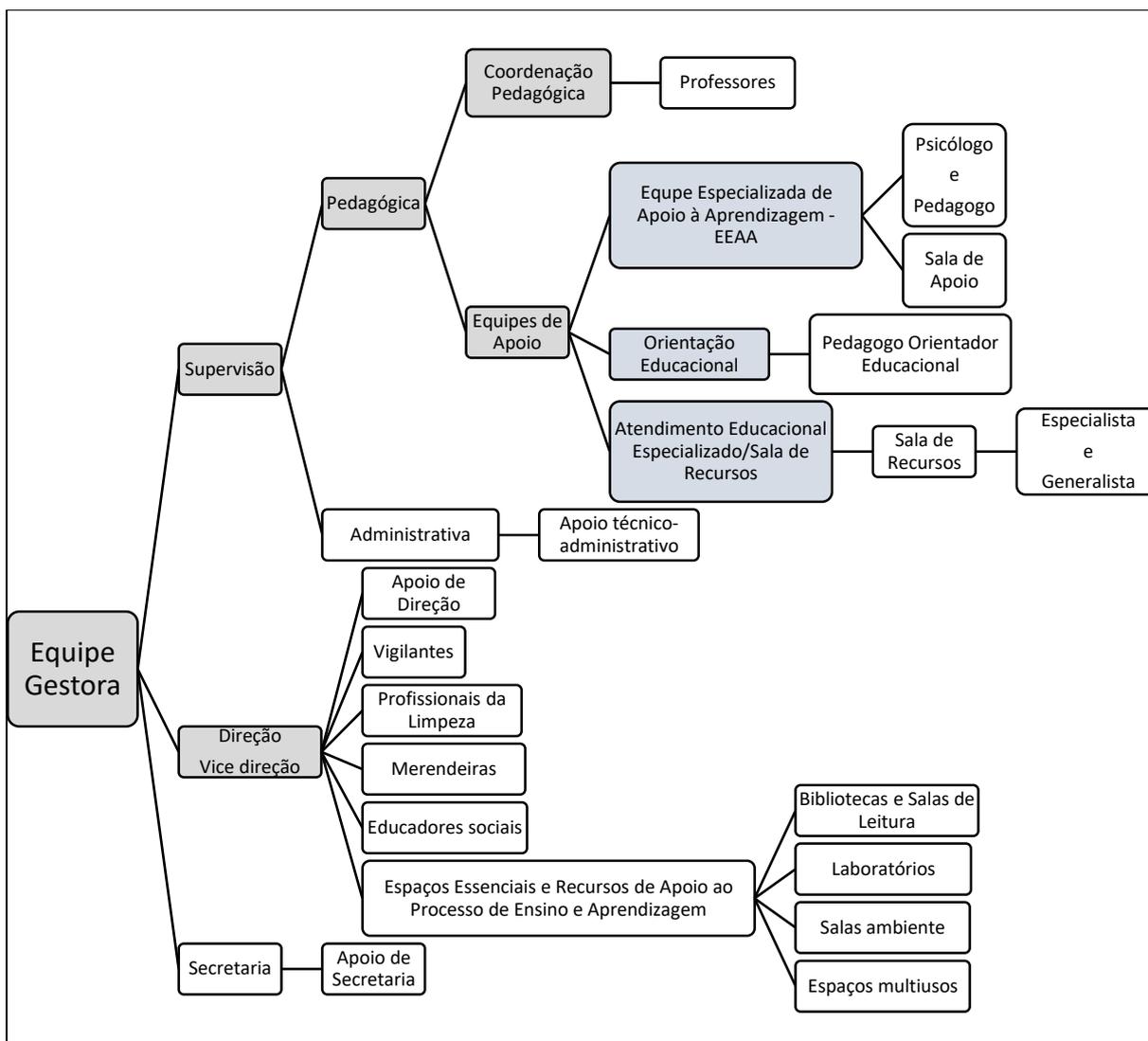
II – Equipe de Apoio:

a) Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

b) Orientação Educacional

c) Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 30).

Figura 1: Organograma das Escolas Públicas do Distrito Federal



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2015) - organizado pela pesquisadora.

Ao apresentar o seu Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015), reformulado e atualizado, a Secretaria de Estado de Educação – SEEDF objetivou subsidiar a organização pedagógico-administrativa das escolas públicas dessa Unidade Federativa, orientadas sempre pelos princípios da gestão democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), visando garantir a efetiva participação da comunidade escolar nas decisões acerca da educação nesta Unidade Federativa.

De acordo com o documento, a equipe gestora é a principal responsável pela organização pedagógica e administrativa da unidade institucional para a qual foi democraticamente eleita. Em cada pleito, são escolhidos pela comunidade os representantes que irão atuar na direção e vice-direção. Depois de eleitos, eles convidam para integrar a gestão

os supervisores e o chefe de secretaria. Nos casos em que não há eleição, o artigo 44, da Lei 4.751/2012, determina que:

Na hipótese de inexistência de candidato devidamente habilitado para compor chapa a fim de concorrer à eleição, a direção da unidade escolar será indicada pela SEDF, devendo o processo eleitoral ser repetido em até cento e oitenta dias e a direção eleita nesta hipótese exercer o restante do mandato (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Dentre as principais atribuições pedagógicas da equipe gestora, definidas pelo Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015), estão o planejamento, a implementação e a avaliação constante do Projeto Político-Pedagógico da escola – PPP; a elaboração do Plano de Ação Anual; zelar pelo cumprimento do planejamento dos docentes e acompanhar as avaliações educacionais com o fim precípua de buscar a qualidade no ensino ofertado. Sendo que as avaliações consistem na avaliação de aprendizagem; na avaliação institucional e nas avaliações em larga escala.

A(o) diretor(a) e ao vice-diretor(a) competem ainda, entre outras responsabilidades, estimular e garantir ações de formação continuada dos professores e que tais ações sejam capazes de garantir a aprendizagem dos alunos, zelando para que as ações pedagógicas sejam articuladas entre todos os profissionais que atuam na escola.

Quanto às atribuições do supervisor escolar, seguem orientações tanto administrativas, quanto pedagógicas. Em algumas escolas, variando o quantitativo de estudantes, pode-se ter dois supervisores, um com atribuições administrativas e outro com atribuições pedagógicas, entre as últimas estão: acompanhar todo o processo de elaboração e implementação do PPP da unidade escolar, incentivar a formação continuada local ou oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE (DISTRITO FEDERAL, 1997) ou das Regionais de Ensino; orientar os professores quanto à implementação do Currículo, coordenando, acompanhando e avaliando os serviços de apoio disponíveis na escola, sempre tendo como objetivo primordial a garantia da aprendizagem de todos os estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2015).

De acordo com esse Regimento, a coordenação pedagógica, aliada às equipes de apoio também têm como atribuição participar do planejamento, implantação, acompanhamento e avaliação do PPP e do Plano de Ação, cada uma de acordo com as especificidades de sua atuação no âmbito escolar.

Além de articular ações que garantam a realização da coordenação pedagógica, o coordenador tem atribuições específicas, como: participar efetivamente na elaboração e organização do PPP, bem como acompanhar a execução de seus preceitos; elaborar anualmente

o Plano de Ações Pedagógicas; auxiliar os docentes na Organização Curricular e na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF com pesquisas, proposição de estudos, realização de oficinas pedagógicas; apresentar aos docentes e estimular a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição, ou seja, fomentar e organizar a formação continuada como estratégia para assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem na escola (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA estrutura-se como uma equipe “multidisciplinar composta de profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia, que tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 24).

O Regimento determina que a Orientação Educacional seja realizada pelo pedagogo – orientador educacional que tem o objetivo de acompanhar e oferecer apoio a estudantes, pais e professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que os cercam.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE/Sala de Recursos tem a função de suplementar ou complementar o atendimento educacional realizado em classes comuns, aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas: Altas habilidades/superdotação, com deficiência ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD. Além disso, deve orientar e fornecer apoio pedagógico aos professores das classes em que os estudantes atendidos estejam matriculados (DISTRITO FEDERAL, 2015).

É importante salientar que a Organização Curricular se compõe de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente educativo, com vistas à “formação de relações democráticas, solidárias, éticas e críticas na perspectiva de uma Educação Integral que valorize a diversidade, a sustentabilidade, a cidadania, a conquista e a garantia dos direitos humanos” (DISTRITO FEDERAL, ART. 156, 2015).

O fato de primar por uma avaliação formativa é um forte indicativo de que a educação para todos é um componente importante do fazer pedagógico na educação do Distrito Federal. A concepção de uma Educação Integral, centrada no sujeito, expressa no documento, fortalece o comprometimento de uma educação pensada para todos, na qual a progressão continuada, nos 1º, 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, visa também à garantia de aprendizagem para todos.

Com a ampliação do atendimento do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de escolaridade, foi instituído pela SEEDF o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA com o intuito de promover a “reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um

processo de alfabetização de qualidade” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 8) e ainda promover “a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (p. 9). A partir daí, a educação básica – anos iniciais no Distrito Federal passou a organizar-se em ciclos de aprendizagem. Cujas mudanças na organização escolar preconizam:

1º - Trabalho pedagógico: deve estar voltado para atender as necessidades de aprendizagem de **todos os estudantes** e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem.

2º - Progressão continuada: os estudantes no bloco têm **progressão** do 1º ano para o 2º ano, e deste para o 3º ano; uma garantia de respeito aos tempos de desenvolvimento do estudante nos primeiros anos escolares.

3º - Retenção: só acontece ao final do ciclo, no 3º ano do BIA.

4º: Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação de Professores: requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção e no fazer coletivo. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 15).

Em 2014, a SEEDF lançou novas diretrizes, agora denominadas de 2º ciclo, que envolve o BIA e o 2º bloco – 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Essas diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2014) orientam que a organização do trabalho pedagógico escolar é constituída por cinco elementos: gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação formativa e organização curricular – eixos integradores (alfabetização, letramentos e ludicidade). Diante disso, “o trabalho coletivo de toda a equipe escolar se apresenta como o principal responsável pelo alcance dos objetivos propostos, que ganha vida no interior das escolas, exigindo profissionalismo e compromisso de todos os envolvidos com o processo de ensinar e aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 59).

A educação para todos acontece quando a escola se organiza para receber cada aluno individualmente e favorece seu progresso, de maneira que aprenda e possa avançar, por meio de ações pensadas, a partir da singularidade de cada estudante, tendo como meta a equidade que “alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (BRASIL, 2010, p. 2).

O Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015) enfatiza que uma escola capaz de ensinar a todos é uma escola organizada administrativamente, mas com profunda preocupação com a organização pedagógica. Tudo na escola deve estar voltado à garantia de aprendizagem. Além da formação para a construção de relações humanas e da formação de cidadãos, deve-se buscar a aprendizagem como grande meta educacional. É preciso descobrir se a equipe gestora e professores das escolas do DF conhecem o documento, se seus projetos pedagógicos estão

alinhados com as propostas da Secretaria e se as práticas escolares são consonantes com o conteúdo dos documentos e com a realidade presente na escola.

A legislação define a necessidade de todos os segmentos da escola estarem funcionando, como uma engrenagem perfeitamente articulada, na qual todos sejam ouvidos e tenham objetivos comuns, repensados no decorrer do ano letivo e organizados a cada início de ano, por meio do Plano de Ação dos diversos segmentos. Mas a prática é capaz de refletir isso, ou será que a organização escolar está mais para um aglomerado humano cumprindo tarefas de maneira individualizada?

É preciso investigar se as atividades cotidianas e as tarefas administrativas consomem o tempo e atrapalham o fazer pedagógico da escola, se existem elementos que fazem com que os gestores e a equipe pedagógica da escola não consigam se dedicar à organização pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

1.2.1 Projeto Político-Pedagógico – PPP

O projeto político-pedagógico visa garantir a autonomia das escolas em seu fazer cotidiano. A partir da análise da função social de cada instituição e do diagnóstico de conflitos, desafios e potencialidades, a comunidade escolar organiza sua ação embasada em um campo teórico consistente.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seus documentos, aponta para a importância de se traçar os rumos da educação a partir de cada unidade escolar, deixando a cada uma a responsabilidade sobre o seu pensar e fazer pedagógicos. A Orientação Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014) instrui os gestores sobre a formação de uma comissão que irá atuar de forma a direcionar a construção da proposta junto à comunidade escolar em sua completude, indicando que o PPP é um “importante instrumento de gestão escolar que concretiza o currículo, alma e movimento da escola” (p. 14).

É preciso que o PPP contemple a história da instituição, fazendo um perfil de seus alunos, da comunidade em que está inserido, as condições físicas, estruturais, financeiras, humanas das quais dispõe, suas necessidades e aspirações. Os dados das avaliações institucionais devem ser contemplados e analisados como forma de fornecer subsídios para o plano de ações a ser desenvolvido.

Os dados podem ser obtidos com consultas à comunidade (questionários, entrevistas...); acesso ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (MEC, 2006) no seu formato Interativo, que consiste em uma ferramenta de apoio à gestão escolar, desenvolvida pelo MEC, em parceria

com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014; pesquisas documentais; relatórios das avaliações institucionais já realizadas; censos... enfim, muitas são as possibilidades para se construir um perfil fidedigno e traçar metas condizentes com as necessidades apresentadas.

Após a realização do perfil atual da instituição, é preciso investigar as concepções subjacentes às práticas educativas, em questões como: aprendizagem, ensino, gestão, avaliação, diversidade, inclusão, acessibilidade, formação continuada, evasão, etc. Para essa etapa, o documento (DISTRITO FEDERAL, 2014) sugere que sejam realizados encontros reflexivos com palestras, estudo do currículo, vídeos motivacionais, debates, entre outros.

E, por fim, após conhecer a escola e suas concepções teóricas e metodológicas, a comunidade estará apta a traçar um plano de ação com o objetivo de resolver a problemática apresentada durante o processo de diagnóstico, traçando metas e desenvolvendo projetos de forma a tornar a escola um lugar de aprendizagem consistente.

É importante salientar que o PPP de uma escola deve ser parte integrante de cada instituição, não apenas no momento de sua elaboração, mas ser alvo constante de reflexões e avaliações sobre a sua viabilidade. Ele se constitui como o marco do fazer pedagógico da escola e deve ser revisitado constantemente, como eixo norteador do trabalho escolar.

Vasconcellos (2013, p. 15) indica que “é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola”, portanto, para modificar e universalizar a aprendizagem na escola é preciso que o PPP e toda a comunidade escolar estejam alinhados com essa perspectiva.

O fato de uma escola apresentar seu PPP não significa que esse projeto esteja realmente articulado pela comunidade escolar e que seja vivenciado na prática. Pode acontecer de o projeto ser apresentado para cumprir as orientações definidas pelas secretarias de cada unidade federativa, produzindo apenas uma “inovação regulatória que significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado” (VEIGA, 2003, p. 271).

É de se supor que um projeto pautado nesses termos em nada contribui para o processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, os sujeitos não se assumem como tal, são apenas mais um objeto dentro de uma política que prima pelo individualismo, na qual não exista dialogicidade dos seus integrantes e muito menos a construção coletiva de um trabalho comprometido com os estudantes em sua diversa maneira de ser e aprender.

A discussão e elaboração do PPP que considera a educação como forma de intervir no mundo (Freire, 2007a), implica em desafiar os professores a uma análise mais

abrangente dos princípios, concepções e finalidades da educação e, nessa perspectiva, a formação contínua de professores em serviço pode ser concebida como aquela mediada pela construção coletiva e permanente desse Projeto Pedagógico. Essa proposta de formação contínua em serviço pressupõe intencionalidade, planejamento, liderança, coordenação (CAMPOS, 2015, p. 38).

Em uma perspectiva *emancipatória* (VEIGA, 2003), o projeto é o fruto de uma ação dialógica, que visa romper as barreiras da *educação bancária* (FREIRE, 2005), proporcionando a constituição dos sujeitos enquanto seres autônomos e responsáveis pela construção de uma educação de qualidade. Compreende-se que, quando o trabalho é emancipatório, todos os envolvidos estão comprometidos com a elaboração de um projeto significativo, capaz de orientar as ações pedagógicas para a articulação com a sociedade, formando cidadãos mais conscientes do seu papel e seu lugar no mundo.

1.2.2 Coordenação Pedagógica

Compreender como a escola está organizada para responder às demandas estabelecidas pela diversidade é essencial para organizar o planejamento de ações de trabalho que garantam efetivamente a aprendizagem de todos os estudantes dentro de um espaço heterogêneo como a escola. Essa organização deve estar inserida na proposta político-pedagógica da escola, que deve estar em consonância com os pressupostos das leis federais, estaduais e distritais, no caso do Distrito Federal. Nesse sentido, é necessário entender como funciona a coordenação pedagógica, avaliando se há possibilidades de troca de experiências, formação continuada em serviço e planejamento sistematizado, a fim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) em seu texto original não prevê a existência da função de coordenador pedagógico nas escolas, mas determina que os profissionais da educação devem participar de “cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, art. 64, 1996).

Assim, fica estabelecida a obrigatoriedade de todos os profissionais da educação obterem titulação em Ensino Superior para o exercício de suas funções, sobretudo nos cursos de Pedagogia, que passaram a ser mais valorizados, uma vez que os cursos técnicos foram extintos e já não basta aos professores terem feito o curso Normal, ensino de 2º grau específico para a formação de professores.

A Lei nº 11.301/2006 (BRASIL, 2006) altera o texto original, incluindo entre as funções do magistério, além da docência, a direção escolar, a coordenação e o assessoramento

pedagógico, desde que exercidas “em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades” (Art. 1º; § 2º).

Dessa orientação, entende-se que a alteração indica que as atividades de coordenação pedagógica estão previstas pela legislação, entretanto não se identifica na lei uma descrição específica das atribuições do cargo. A função de coordenação pedagógica também está regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, mediante a Classificação Brasileira de Ocupações (MTE, 2002).

A Lei nº 11.738/2008, que trata do Piso Salarial Nacional do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2008), ao determinar que a jornada de trabalho seja de 2/3 (dois terços) para o atendimento aos educandos, indica que o tempo restante, um terço, será destinado às atividades que dispensem a presença dos estudantes, como planejamento de atividades e projetos e formação continuada, momentos em que a coordenação pedagógica tem realce, porque a valoriza como articuladora desse espaço/tempo de organização do trabalho pedagógico.

A legislação brasileira, aos poucos, vai legitimando uma das funções primordiais na busca por uma educação de qualidade. É possível que todas as ações provocadas pelo Movimento Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pelos desafios impostos pela diversidade nas escolas, trarão como consequência a valorização da coordenação pedagógica enquanto espaço coletivo muito importante, capaz de produzir uma educação de qualidade nas instituições educacionais.

No Distrito Federal, em 1995, a Secretaria de Educação, então denominada de Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, lançou uma nova proposta pedagógica chamada *Escola Candanga – uma lição de cidadania*. Uma das inovações da proposta foi a reorganização do tempo docente, chamada de jornada ampliada, na qual os professores atuariam 25 horas semanais em regência de classe e 15 horas semanais seriam destinadas à coordenação pedagógica, entendida como um espaço de “planejamento e ações conjuntas” (DISTRITO FEDERAL, n. 3, 1997, p. 34).

Os Cadernos da Escola Candanga – diretrizes operacionais (DISTRITO FEDERAL, 1997) determinaram uma nova visão sobre a organização pedagógica, indicando sua fundamental importância sobre a construção da aprendizagem nas escolas dessa Unidade Federativa. A proposta destacou a necessidade de se trazer para o “centro das preocupações [...] as demandas dos alunos” (p. 34), tendo em vista a formação de um professor pesquisador e a responsabilidade de todos os profissionais em tornarem-se “participantes ativos dos

procedimentos de coordenação pedagógica” (p. 34) e da construção de um projeto político-pedagógico voltado para os interesses e necessidades dos estudantes.

Vale salientar que a jornada ampliada foi implantada gradativamente durante a vigência da proposta “Escola Candanga”. Somente em 1999, com a implantação de uma nova política de governo, a jornada ampliada foi estendida a todas as instituições educacionais de Ensino Fundamental do Distrito Federal, sem que houvesse a “devida preparação para tamanha ampliação” (MUNDIM, 2011, p. 34), no sentido de propiciar momentos de reflexão sobre essa nova proposta, seus princípios e fundamentos.

Em 2012, a Secretaria de Educação lançou o projeto político-pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal – Professor Carlos Mota, que entende a coordenação pedagógica como “espaço/tempo de ação e reflexão” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 111), ou seja,

[...] a Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31)

Atualmente a coordenação pedagógica nas escolas do Distrito Federal está organizada em 3 horas diárias, no contra turno de regência, destinadas à coordenação individual na escola ou formação continuada ofertada pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) – às terças-feiras e às quintas-feiras, coordenação coletiva – às quartas-feiras, formação continuada e coordenação individual fora do ambiente da escola – às segundas-feiras e sextas-feiras. Os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelo próprio grupo de professores, precedendo a escolha de turmas no início do ano letivo. Quando isso não acontece, a direção tem autonomia para convidar profissionais que atuam em outras Unidades Escolares da rede pública.

De acordo com o PPP Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 113), “a trajetória histórica da Coordenação Pedagógica na rede pública do DF, [...] vem sendo comprometida por algumas práticas equivocadas que fragilizam essa preciosa conquista, empobrecendo este espaço privilegiado”. Práticas essas que não atendem aos objetivos básicos da coordenação enquanto espaço de construção de uma ação educativa eficaz, que culmine em aprendizagens significativas.

Essa questão traz à tona o papel desempenhado pela gestão escolar e seu comprometimento com o fazer pedagógico de cada instituição. Os gestores conhecem e valorizam a questão pedagógica em suas ações? Qual o real valor atribuído ao PPP da escola?

Os professores conhecem e refletem sobre a proposta pedagógica da escola? Em que medida essa proposta direciona o trabalho pedagógico em cada instituição?

A SEEDF, por meio do seu PPP (DISTRITO FEDERAL, 2012), ainda apresenta três níveis de coordenação: a Local, que deve acompanhar a elaboração e a implantação dos PPP das escolas, garantindo a participação de todos os docentes, visando uma proposta que objetive uma educação de qualidade; a Coordenação Intermediária, que tem a tarefa de articular as proposições entre a Coordenação Central e a Coordenação Local, além de fomentar discussões e momentos de formação continuada visando a aprendizagem efetiva dos alunos da Rede Pública; a Coordenação Central, cuja função primordial é elaborar documentos orientadores e políticas públicas que busquem a excelência da ação pedagógica na Rede.

A partir da Lei 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática nas escolas públicas do DF, tornou-se obrigatório a cada gestor formular e implementar um projeto político-pedagógico, tendo em vista sua autonomia pedagógica desde que aliada às diretrizes locais e nacionais. Os candidatos devem apresentar à comunidade escolar um plano de ação durante a campanha eleitoral e, caso eleitos, esse plano tornar-se-á a base do projeto político-pedagógico da equipe, que deverá ser elaborado conjuntamente com professores e membros da comunidade.

Um dos princípios da gestão democrática é o “respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, art. 2º, 2012). E em todos os preceitos legais estudados até o momento, é evidente a preocupação com a garantia de aprendizagem a todos os estudantes que estão inseridos na escola.

Quando a Carta Magna (BRASIL, 1988) determina que “todos são iguais perante a lei” e tem como fundamento a “dignidade da pessoa humana”, entende-se que a escola brasileira não pode ignorar tais preceitos, deve trabalhar afastando o preconceito em suas ações. O respeito à dignidade humana indica que a diversidade estará presente nas escolas, assim como está no mundo que a permeia, devendo ser aceita e valorizada em toda e qualquer ação realizada dentro dos muros escolares. No entanto, é possível afirmar que a inclusão ainda é fator excludente de aprendizagem? Como garantir acesso, permanência e aprendizagem de qualidade para todos?

O cenário atual das escolas públicas do Distrito Federal garante, por força da legislação, a gestão democrática e a autonomia pedagógica em cada Unidade Escolar, portanto, cada escola tem o seu projeto político-pedagógico elaborado, muito embora ainda se desconheça o processo de elaboração e implementação de tais projetos. A jornada ampliada ainda é uma realidade, garantindo aos professores tempo para organizar seu fazer pedagógico, cuidar de sua formação

continuada e buscar soluções para os problemas que encontra cotidianamente. No entanto, é preciso refletir em que medida a diversidade ainda se configura como problema para a organização pedagógica da escola; se há tentativas de homogeneização nas turmas; se há classificação dos alunos, avaliações quantitativas, segregação daqueles que aprendem de forma diferente... A diversidade está na escola, mas a escola assumiu ensinar com a diversidade?

1.3 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Desde o momento em que a educação passou a ser responsabilidade do Estado, além da família, “a classificação e a homogeneização tornaram-se princípios norteadores para a organização escolar” (RAIÇA, 2008, p. 21). Assim, cada criança que viesse a integrar o corpo discente das escolas deveria se adaptar às exigências e apresentar bom rendimento. Todos aqueles que não se adaptassem estavam fadados ao fracasso, cuja responsabilidade era exclusivamente sua ou, no máximo, da família.

Para as crianças com alguma deficiência, só restava a exclusão. Não era dada a elas nenhuma credibilidade ou sequer oportunidades para demonstrar o que eram capazes de realizar por si mesmas, ou o que poderiam aprender. Com o tempo, a deficiência foi tornando-se sinônimo de incapacidade.

Não havia qualquer possibilidade de aprendizagem para essas crianças uma vez que elas não tinham sequer acesso às escolas. De acordo com Raiça (2008), a partir do século XVIII, surgiram entidades filantrópicas que tratavam de abrigar as pessoas com deficiência, mas sua função era mais de acolhimento do que de educação. Somente no século XX surgiram as primeiras escolas especiais, preocupadas com a educação dessas crianças, ainda que organizadas de acordo com a deficiência: escola para cegos, para surdos... com o tempo, nas escolas ditas regulares, foram sendo implantadas salas de ensino especial para alunos que não aprendiam no ritmo considerado esperado para os padrões da época. Todo o aluno que não acompanhava a turma, que apresentava problemas de comportamento, que não se adequasse aos padrões era encaminhado às salas de ensino especial, pois deveriam ter algum problema, acreditava-se. Configurava-se o paradigma da segregação.

Somente a partir de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, lançada pela UNESCO, é que teve início um movimento de inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares. Em seu preâmbulo, o documento ressalta que a educação é um direito de todos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), mas que até o momento nada havia sido feito para garantir esse direito básico, sendo que o

quantitativo de crianças sem acesso à educação básica e de adultos analfabetos era estratosférico.

Um dos pontos principais da Declaração (UNESCO, 1990) foi que o eixo norteador da educação passou a ser a aprendizagem. Além da garantia de acesso, as instituições educacionais deveriam voltar sua atenção para a aprendizagem. Não mais o estudante deveria adaptar-se à escola. Surgia o movimento inverso: a escola deveria adaptar-se às necessidades e potencialidades de aprendizagem dos estudantes. Essa mudança de perspectiva vem provocando sérias mudanças no fazer pedagógico escolar, mesmo que passados 27 anos, ainda se encontre resistência a essas modificações. Tal resistência abrange o paradigma da integração, no qual são criadas condições para que um indivíduo, ou grupo, participe das mesmas atividades junto com os demais.

No Brasil, o movimento pela educação de todos ganhou força a partir da promulgação da Constituição (BRASIL, 1988), declarando a igualdade de todos perante a lei – Art. 5°. Além disso, o documento prevê a igualdade de acesso e permanência à educação – Art. 206 e atendimento educacional especializado, no ensino regular, para estudantes do Ensino Especial – Art. 207. Em 1989, a lei nº. 7.853/89 (BRASIL, 1989) apresentou outro avanço na legislação, assegurando os plenos direitos das pessoas com deficiência no âmbito social e proibindo a recusa de matrículas nas instituições de ensino públicas ou particulares tendo como motivo a deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) previa o atendimento aos educandos com deficiência no ensino regular, cuja redação foi alterada pela Lei 12.796/2013, que estabelece que a Educação Especial refere-se aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, mantendo os pressupostos de atendimento educacional especializado para esse público, quando se fizer necessário. Além disso, a LDB (BRASIL, 1996) deixou aberta a possibilidade de matrícula dos educandos da Educação Especial em escolas regulares ou especiais, deixando claro que a matrícula deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 58).

O decreto nº. 3.956 (BRASIL, 2001), que promulga no país a Convenção da Guatemala (1999), com o objetivo precípuo de eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas com deficiência, determina que os Estados Partes devem colaborar com o “desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas com deficiência” (Art.

IV) o que significa, inclusive, que a escola tem o dever de se organizar para atender todos os estudantes promovendo a acessibilidade, permanência e a aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), veio garantir os direitos dessas pessoas, indicando em seu artigo 6º que “a deficiência não afeta plena capacidade civil da pessoa”, consolidando que deficiência não corresponde à total incapacidade, mas que, ao contrário, a pessoa com deficiência possui algum tipo de impedimento, o que não a torna plenamente incapaz. O documento também consolida, legalmente, o paradigma da inclusão. Em seu Art. 3º, o Estatuto (BRASIL, 2015) considera barreira:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

E classifica-as como: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Uma escola inclusiva deve estar atenta e dedicar-se a vencer todas essas barreiras, sobretudo as atitudinais, pois, muitas vezes não têm tanta visibilidade quanto as barreiras arquitetônicas, por exemplo. Essas barreiras atitudinais, por consistirem em “atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), precisam estar na pauta das discussões de uma equipe pedagógica dedicada à inclusão.

A inclusão das pessoas com deficiência tem como pressuposto básico romper com toda e qualquer forma de discriminação, formas que muitas vezes se escondem desqualificações, crenças na incapacidade do outro, parâmetros de ‘normalidade’, ‘piedade’ e, nas escolas, os padrões que visam a homogeneidade e a exclusão das diferenças ao invés de acolhimento e aceitação do outro. Muitas vezes, o foco da equipe escolar recai sobre a patologia, esquecendo-se de que o cuidado tem que estar na criança, nas suas potencialidades, naquilo que ela é capaz de aprender e realizar e, sobretudo, naquilo que ela sabe e será o ponto de partida para novas aprendizagens.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco no avanço da garantia dos direitos das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, o documento proclama os direitos de todas as crianças à aprendizagem, que deverá ser oportunizada pelas escolas sem qualquer tipo de discriminação ou segregação. Entenda-se por discriminação como

o ato de diferenciar alguém, pautado pela sua deficiência. E segregação o ato de manter alguém distante do coletivo, isolado.

Este documento esclarece que os desafios da escola inclusiva vão além da garantia de aprendizagem, porque implicam na construção de toda uma sociedade inclusiva:

O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças susceptível de as educar a todas, com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994, p. 6).

Com o desenvolvimento de políticas públicas que favorecem o acesso dos educandos da Educação Especial no ensino regular, a educação inclusiva vai além do acesso e da permanência. De acordo com Carvalho (2016, p. 31), “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno”. Dessa forma, todo estudante que apresente, em algum momento, uma dificuldade no processo de aprendizagem deve ser o foco de interesse e trabalho da equipe pedagógica da escola. Pois não é dado à escola, em nenhum momento, a opção de não ensinar. No Distrito Federal, a Orientação Pedagógica – Educação Especial prevê o Atendimento Educacional Especializado –AEE, para alunos com Transtornos Funcionais, além dos estudantes já atendidos pelas equipes de apoio (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 90):

Os estudantes com Transtornos Funcionais serão atendidos na rede pública de ensino do Distrito Federal de forma articulada entre os serviços de apoio educacional do Ensino Regular e os serviços de atendimento educacional especializado da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (MEC, 2008, p.15).

É necessário que os educadores estejam atentos ao fato de que a proposta de educação inclusiva não diz respeito apenas aos educandos oriundos da Educação Especial, mas a todos àqueles que apresentam outras “dificuldades da e na aprendizagem” e continuam à margem do processo de ensino e “geralmente não constam dos projetos políticos-pedagógicos” (CARVALHO, 2016, p. 90).

Apesar da extensa legislação a respeito do assunto, pode-se perceber que a diversidade ainda é uma barreira nas práticas pedagógicas escolares. A busca pela homogeneização ainda está presente e é reforçada pelas estratégias avaliativas, inclusive as de grande porte como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e os programas que visam compensar a não aprendizagem pela aceleração nos estudos, como a correção por ciclos, por exemplo. Na

verdade, tais estratégias e programas acabam por ressaltar a categorização e as tentativas de tornar todos iguais.

A diversidade sempre esteve presente nas escolas, a homogeneização nunca foi algo possível, visto que somos seres diversos, mas a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares tornou a diferença mais visível. O fato de a educação preocupar-se com a aprendizagem também provocou mudanças e salientou a diversidade na forma de aprender. O importante é que se verifique a valorização do diferente, caso contrário, conceitos como ‘normal’, ‘inclusão’, exclusão’ e ‘regular’ irão reger por muito tempo o fazer pedagógico, que continuará ineficiente e ultrapassado, fomentando cada vez mais o individualismo, o egoísmo e a visão distorcida da realidade, sem passar por um processo de humanização por meio da convivência com os outros.

Fala-se muito na necessidade de a escola desenvolver valores em seus estudantes desde a infância. Termos como empatia e alteridade estão presentes em vários discursos quando se fala na busca pela qualidade na educação básica. Mas para uma escola se tornar apta a estimular a empatia e alteridade em seus estudantes, é necessário que seus gestores e professores estejam cientes de que a diversidade é um fator componente da condição humana. Talvez a única característica que nos iguala seja a nossa diversidade. E essa diversidade está presente na escola, independentemente da nossa aceitação.

Quando os educadores assumem a postura de identificar o diferente e utilizá-lo para construir a aprendizagem de seus educandos, os problemas dissolvem-se, transformam-se em possibilidades. É preciso que os profissionais da educação concebam o pressuposto de que atender à diversidade é atender a todos, assim, a inclusão será a consequência. Mantoan (2013, p. 60) sugere que “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente nas salas de aula. As escolas [...] têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste milênio que desponta”.

As escolas, seus gestores, equipes de apoio e os professores devem se organizar para atender à diversidade de aprendizagem de seus estudantes ao mesmo tempo em que devem cumprir um currículo extenso e alheio às suas reais necessidades e ainda preparar esses estudantes de modo que todos tenham bom desempenho nas avaliações de grande porte.

Está posto o desafio: como transformar a escola para todos em uma escola de todos? A tarefa cabe à escola, sim! Aos professores, com certeza! Mas toda a comunidade escolar deve estar engajada nessa tarefa, que não é simples, mas é possível. Mantoan (2015) aponta que uma das alternativas é a prática dialógica constante sobre sentimentos, atitudes e ideias entre toda a equipe pedagógica local e, por que não, entre equipes de várias escolas? A utilização de recursos

tecnológicos, a organização de pais, gestores e professores envolvidos em um projeto político-pedagógico consistente com as demandas da escola, o intercâmbio entre escolas... enfim, no trabalho com a diversidade, nada melhor que uma diversa rede de apoio, de diálogo, de troca de experiências para alcançar os objetivos e o sucesso na aprendizagem de todos.

Aprendizagem que nos remete à uma construção individual, realizada em parcerias, trocas e trabalho colaborativo. Quando o professor assume-se como “profissional da aprendizagem” e “passa a ser facilitador da construção de conhecimentos e da competência inovadora de seus alunos” (CARVALHO, 2014, p. 122).

1.4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A tecnologia tem sido utilizada há milênios como forma de subsistência e, sobretudo, para a guerra, em estratégias de “defesa”, “ataque e dominação” (KENSKI, 2012, p. 16). Muitos dos recursos tecnológicos que utilizamos atualmente foram criados em situações de conflito mundial. Ao se falar em tecnologia, é preciso lembrar que não consistem apenas em recursos digitais; alguns conceitos nos indicam do que tratamos:

Tecnologia refere-se “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 24). O termo *tecnologias* refere-se à criação do “produto, o serviço, o processo” frutos da pesquisa e planejamento (KENSKI, 2012, p. 24).

Novas tecnologias referem-se “aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações” (KENSKI, 2012, p. 25). Consistem nos aparatos das mídias eletrônicas e digitais: rádio, jornal, cinema, televisão, computadores, *tablets*, celulares e suas conexões via *internet*. Além dos aparatos, devem ser consideradas suas linguagens, que são totalmente singulares e diferenciadas.

Os *recursos tecnológicos* abrangem toda a gama de instrumentos produzidos por meio de técnicas que envolvem cada tipo de tecnologia. No contexto educacional, desde o mais simples lápis à moderna lousa digital, todos esses instrumentos consistem em recursos tecnológicos. As crianças desde muito cedo são familiarizadas com uma vasta gama desses recursos e sabem, quase que instintivamente, manipular os instrumentos, seus recursos e ferramentas.

Deve-se a isso o fato de terem nascido e crescerem em um espaço diferenciado – o *ciberespaço*: o espaço digital, “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão

mundial de computadores” englobado pela “infraestrutura material”, as “informações” e “os seres humanos” que integram esse espaço (LÉVY, 1999, p. 17), cujo crescimento “resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem” (p. 11). Espaço que ainda propõe muitos desafios para os adultos, que nasceram e cresceram em uma sociedade voltada para a cultura de massa, na qual a reprodução teve mais importância que a criação.

Lévy (1999, p. 17) também define *cibercultura* como sendo o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Assim, a sociedade contemporânea vê-se permeada por uma nova forma de construção social, realizada com o mundo digital, e exerce consequências na vida cotidiana das pessoas comuns. O ciberespaço e a cibercultura são elementos constituintes dessa sociedade, ainda que muitas pessoas estejam longe de ter acesso a eles, o que os torna, também, fator de exclusão, mas, de acordo com o autor “o número de pessoas que participam da cibercultura aumenta em ritmo exponencial desde o fim dos anos 80” (p. 236). No entanto, a preocupação, além do acesso, deve ser a colaboração coletiva como forma de se construir uma sociedade mais justa, dialógica e humana.

Diante disso, um dos problemas é que a escola se torna, cada vez mais, uma ilha de isolamento em meio a um mar de possibilidades de aprendizagem. Os recursos tecnológicos digitais oferecem oportunidades riquíssimas que quase sempre, são negligenciados pela estrutura organizativa da escola, por falta de ‘habilidade’ ou de ‘tempo’ do professor(a). Supõe-se que a ânsia por se cumprir um currículo ‘básico’ extenso, somada às atividades extracurriculares faz com que a equipe pedagógica da escola nem sempre se aproprie desses recursos e acabe por não potencializá-los como facilitadores da construção do conhecimento por parte dos alunos.

Pondera-se a necessidade de que sejam desenvolvidas novas formas de aprender, de ensinar e de compartilhar saberes. Os estudantes já fazem isso no seu cotidiano. A escola precisa abrir suas portas a esse saber e valorizá-lo. O importante é organizar os conhecimentos, acrescentar saberes, aprender com o outro, ainda que esse outro esteja do outro lado do mundo. E isso é totalmente possível. Para Raiça (2008, p. 20):

O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) não implica o abandono dos recursos que fizeram história na educação, no entanto, há de se considerar que essas novas possibilidades estão cada vez mais acessíveis aos educadores e não devem ser negligenciadas e subestimadas.

O contingente de pessoas ao redor do mundo com acesso ao universo digital é extenso, mas, como salienta Moran (2008, p. 38), apenas 30% dos brasileiros têm acesso efetivo e contínuo às redes digitais, o que significa um analfabetismo digital que precisa ser pensado e considerado quando se fala em tecnologia e educação. Além disso, as escolas não possuem acesso à internet e quando possuem, muitas vezes esse acesso é restrito à administração. Os estudantes ficam excluídos, ficam restritos às informações oferecidas pelos professores, muito aquém daqueles completamente integrados ao mundo digital.

Outro fator que deve ser analisado é que a inclusão digital não se restringe apenas ao acesso, mas engloba saberes necessários para que esse acesso resulte em apropriação do conhecimento. Tal apropriação, definida como ativa por Valente (2008, p.68) consiste em: “treinamento para a utilização do computador e da internet”; “capacitação intelectual e inserção social do usuário” e ainda “produção e uso de conteúdos específicos”. Ao se pensar em uma educação voltada para todos, é interessante avaliar em que medida os professores estão inclusos digitalmente: como, quando e onde utilizam os recursos e conhecer quais são eles. É preciso perceber qual o nível de conhecimento digital que os professores possuem e favorecem a seus alunos. Afinal, inclusão digital não se trata de visitar uma sala de informática uma vez por semana, nem assistir a filmes. Inclusão digital vai muito além disso, pois abrange acesso e desenvolvimento de conhecimentos específicos, capazes de fomentar a construção de novos saberes a partir da utilização consciente dos recursos disponíveis.

O Ministério da Educação, em 2007, lançou o PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional:

É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (BRASIL, 2007)

A partir do lançamento do PROINFO, a Secretaria de Educação do DF teve que adaptar-se e passou a promover cursos aos professores interessados em ampliar seus conhecimentos na área de informática e também a capacitar professores que iriam atuar nas salas de informática criadas nas escolas da rede pública. Somente no 1º semestre de 2016 a Escola de Aperfeiçoamento Profissionais da Educação – EAPE (DISTRITO FEDERAL, 1997) oportunizou pelo menos sete cursos destinados ao trabalho com recursos tecnológicos, inclusive o Educando com tecnologias – PROINFO integrado, que tem como objetivo possibilitar a formação de professores para uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

Há um tempo, bem antes de a revolução tecnológica chegar às escolas e à vida dos cidadãos comuns, havia uma prática interessante na qual alunos de determinada escola comunicavam-se via carta com estudantes de outra escola, muitas vezes de cidades diferentes. Eles adoravam essa atividade, ansiavam pela resposta dos colegas e, sobretudo, pelo encontro que, geralmente era promovido pelas escolas.

Atualmente essa interlocução pode ser adaptada para e-mails, aplicativos de conversa, mensagens SMS... A variedade é grande e amplia as possibilidades, uma vez que o encontro pode ser virtual. As crianças fazem isso quando jogam online. Sim! Jogam online e interagem com pessoas que estão há quilômetros de distância. Por que não utilizar isso como recurso pedagógico? Obviamente que há questões de segurança e proteção às crianças e adolescentes. Mais um bom motivo para utilizar tais recursos e falar sobre eles, preparar os estudantes para esses perigos, alertá-los.

A escola não vai impedir que os estudantes utilizem ao máximo o que as mídias oferecem. Mas a escola pode aperfeiçoar essa utilização, tornar algo produtivo, que capacite-os. Muitas vezes, os pais nem sabem o que os filhos fazem na internet, não têm conhecimento para acompanhá-los. Mas não é por isso que a escola vai se omitir, nem reduzir seu alcance, suas possibilidades: “a escola pode estender-se fisicamente até os limites da cidade e virtualmente até os limites do universo” (MORAN, 2008, p. 39).

No entanto, sabemos que o simples uso de tecnologias não é garantia de aprendizagem. Se as práticas pedagógicas consistem apenas em trocar uma tecnologia por outra, livro por computador, por exemplo, sem que haja mudança significativa na proposta pedagógica, pode não haver avanços na aprendizagem. “Pode ser que tenha um quê de modernidade, mas utilizar a tecnologia para fazer o mesmo que se faria sem ela não permite avançar para uma maior qualidade da educação: é fazer o mesmo de sempre, mas gastando mais” (EL PAÍS; FUNDAÇÃO SANTILLANA; UNESCO, 2014, p. 22).

De acordo com relatório produzido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, referente à educação dos estudantes dos países da América Latina e Caribe, “o principal desafio é usar a tecnologia de modo eficiente para que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem em áreas tradicionais, mas também para que adquiram as competências digitais necessárias para um bom desempenho na economia do século XXI” (ORTIZ; CRISTIA, 2014, p. 3). Pertencemos a uma sociedade de consumo que exige aprimoramento e capacitação para acesso ao mercado de trabalho. Não basta, nesta sociedade, a aquisição da leitura e escrita. É necessário que as crianças e jovens que pretendem inserir-se como cidadãos nesta economia,

tenham habilidades e competências para utilizar os produtos tecnológicos, dominar suas diferentes linguagens e trabalhar criativamente com as possibilidades que eles oferecem.

A utilização das novas tecnologias como forma de propiciar a aprendizagem efetiva dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades e competências que provoquem a participação cidadã destes na comunidade em que estão inseridos, implica na organização de todo o sistema escolar e requer a participação de toda a equipe pedagógica neste movimento. É preciso utilizar as novas tecnologias com todo o potencial criativo que elas possibilitam.

Frente à utilização de cada recurso digital disponível, a equipe pedagógica da escola deveria se perguntar o quanto tal recurso pode oferecer em termos de aprendizagem e, principalmente, como utilizá-lo de modo a potencializar essa aprendizagem. É preciso estar atento, pois:

[...] muitas vezes, a escola conta com aparelhos eletrônicos, mas estes não estão integrados a seus projetos pedagógicos, assim, não contribuem para a otimização do ensino e da aprendizagem, tal qual deveria ser sua função. É comum visitarmos escolas e nos depararmos com o laboratório de informática vazio, e não raro sem uso. [...] E não é só o computador que fica de escanteio na escola; equipamentos simples e de baixo custo, como rádios, gravadores e calculadoras, também costumam ser negligenciados (RAIÇA, 2008, p. 27).

Uma das alternativas que tem aparecido quando se fala em aliar educação e tecnologia é a educomunicação, que consiste na organização de um espaço dialógico, constituído por múltiplas relações onde a ação é fator preponderante (SOARES, 2006). Outra característica da educomunicação é a gestão compartilhada por todos os indivíduos integrados ao processo. Ao aliar comunicação, educação e novas tecnologias, desenvolve-se nos indivíduos a autonomia fomentada pela relação solidária, que repercute no âmbito social de forma consistente e transformadora.

Para Kenski (2008, p. 651) “a ação educativa que se realiza como aprendizagem [...] exige a participação plena e a intercomunicação frequente entre os diversos parceiros do processo”. Assim torna-se evidente que a escola precisa organizar-se de forma a ouvir os estudantes, oferecer condições para que eles desenvolvam sua criatividade, se posicionem de forma crítica e atuem sobre as diversas situações que vivenciam na escola e na sociedade. Compreende-se que não basta que aprendam, mas que saibam utilizar o que aprendem para melhorar o mundo em que estão inseridos no momento presente.

1.4.1 As Tecnologias no contexto da Educação Inclusiva

Na escola, na atualidade, o uso de tecnologias tem se mostrado importante recurso de apoio no processo educativo, em particular para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com Alves (2016):

Os recursos tecnológicos integram-se no contexto escolar como instrumentos para dinamizar e flexibilizar as ações pedagógicas planejadas pelos professores para atender à diversidade de demandas educacionais dos estudantes. A Sala de Recursos Multifuncional dispõe de recursos tecnológicos diversos que tem como objetivo permitir a acessibilidade motora, visual e cognitiva dos estudantes. (p. 18)

Nessa perspectiva, a utilização intencionada de recursos tecnológicos de apoio e das Tecnologias Assistivas em muito pode contribuir com o processo de inclusão desses estudantes.

A este propósito, o CAT (2007) define Tecnologia Assistiva como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (p. 3)

Neste sentido, as ferramentas utilizadas para favorecer a acessibilidade dos estudantes com deficiência, sejam elas referentes às baixas ou altas tecnologias, são consideradas Assistivas. Alves aponta que:

[...] são considerados recursos de baixa tecnologia todo e qualquer material didático de baixo custo, que são elaborados a partir de materiais usuais do cotidiano escolar e que servem de apoio na mediação do conhecimento pelos professores, para estimular os estudantes na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado. Os recursos de alta tecnologia no contexto escolar se constituem as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como computador, utilização da internet, softwares, TV, som, vídeo e outros (ALVES, 2016, p. 70-71).

Mas é necessário que haja um planejamento pensado e organizado para a utilização desses e demais recursos:

O uso da tecnologia assistiva na escola demanda não somente o recurso, mas também um serviço que ofereça estratégias para o seu uso. As estratégias devem ter início anteriormente a prescrição ou construção do recurso, ou seja, é necessário observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer suas necessidades. Por meio das informações do aluno, dos profissionais da escola e do ambiente é possível estabelecer critérios para elaborar recursos com perspectivas funcionais que atendam às necessidades específicas do aluno com deficiência e consequentemente diminua as taxas de abandono dos recursos de tecnologia assistiva (ROCHA; DELIBERATO, 2012, P. 73).

O PROINFO (BRASIL, 2007) disponibiliza às escolas da rede pública de ensino computadores com recursos digitais e conteúdo educacional, os governos estaduais e

municipais devem garantir a estrutura adequada para receber os computadores e o treinamento para educadores. Sabe-se que algumas escolas do Distrito Federal contam com tais recursos, nas salas criadas especialmente para isso, os Laboratórios de Informática; o que precisa ser investigado é quais são as condições de utilização desses espaços.

Portanto, a utilização de recursos tecnológicos na educação inclusiva vai além da disponibilidade de Tecnologias Assistivas, é necessário organização, planejamento, observação e conhecimento das necessidades e potencialidades de cada estudante, caso contrário, corre-se o risco de haver o aparato disponível na escola, mas sem utilização de forma adequada. Aliás, o risco é maior: é possível que os recursos estejam disponíveis na escola, mas não sejam sequer utilizados. É preciso que haja um planejamento sistematizado das ações e recursos que poderão repercutir em possibilidades de aprendizagem para todos, professores e estudantes.

Além desse planejamento sistematizado, articulado pela coordenação pedagógica com as equipes de apoio à aprendizagem e professores regentes, compreende-se como recomendável que os profissionais que atuam na escola conheçam o material de apoio que é disponibilizado pela instituição, seja ele referente aos recursos de baixa ou alta tecnologia.

Ainda que a tomada de consciência em relação às possibilidades de aprendizagem de qualquer pessoa já faça parte dos discursos no espaço escolar, em alguns momentos no cotidiano da sala de aula, as limitações apresentadas por algum estudante podem ser encaradas como barreiras. Nesse sentido,

[...] dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (GALVÃO FILHO, 2012, p. 69).

Favorecer as relações dialógicas, permeadas pela utilização das novas tecnologias como formas de construção do conhecimento é uma forma de se propiciar a autonomia dos estudantes em relação à própria aprendizagem. É permitir-lhes que se expressem livremente, que construam seus saberes, desenvolvam suas potencialidades e reflitam sobre suas dificuldades, de forma a superá-las com a construção coletiva da aprendizagem.

Paulo Freire (2005, p. 93) lembra que “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. A utilização das novas tecnologias pode auxiliar na aprendizagem somente quando a escola assume essa postura dialógica de crença nas possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, de seus professores e da comunidade em que estão inseridos.

2 METODOLOGIA

A metodologia consiste no caminho traçado pela pesquisa, na escolha da abordagem que melhor responde aos objetivos elaborados, bem como na definição das estratégias e procedimentos que possam garantir a confiabilidade e a validade do processo de pesquisa.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa em pesquisa surge a partir de uma necessidade de se compreender um fenômeno a partir do local onde ele ocorre e considerando a percepção dos sujeitos envolvidos neste processo (CRESWELL, 2010). Os objetivos desse estudo de mestrado encaminharam este projeto para uma pesquisa nessa abordagem.

Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2010, p. 26) “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Neste contexto, Godoy (1995) salienta que uma pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o lócus da pesquisa cujo pesquisador torna-se o instrumento essencial devido a sua aproximação direta com o contexto e os sujeitos. Devido sua exigência de desenvolver uma compreensão geral e aprofundada do fenômeno, tanto o ambiente quanto as pessoas e os processos interacionais fornecem elementos significativos para a análise.

A partir das concepções de pesquisa elencadas por Creswell (2010), o presente trabalho tem como perspectiva a concepção construtivista social, em que os pesquisadores se propõem a analisar “os processos de interação entre os indivíduos” e a “intenção do pesquisador é extrair sentidos dos (ou interpretar) significados que os outros atribuem ao mundo [...] os investigadores geram ou indutivamente desenvolvem uma teoria ou padrão de significado” (p. 31).

Para Gil (2016),

[...] pode-se, de forma simplificada, definir construtivismo como uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas.

É a partir dessa perspectiva que foi construído o caminho metodológico ora apresentado.

2.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso permite uma aproximação significativa do pesquisador com o objeto de pesquisa, com sua inserção no próprio contexto investigado, de maneira que tenha condições de perceber a dinâmica das relações e das ações ali estabelecidas. Para Lüdke e André (2015):

O estudo de caso é o estudo de *um* caso [...] que se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interessante, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (p. 20)

Para André (2008), o estudo de caso tem como característica essencial o fato de “sempre envolver uma instância em ação” (p. 15). E o estudo de caso do tipo etnográfico, que consiste na opção metodológica deste trabalho, é aquele que enfatiza “o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia” (p. 24); o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser utilizado em educação quando:

(1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se compreender profundamente essa instância em particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima ao seu contexto natural. (ANDRÉ, 2008, p. 31)

A autora indica as características da pesquisa etnográfica, que serão observadas no estudo de caso do tipo etnográfico: *relativização* – o pesquisador se distancia da situação investigada para compreendê-la em sua complexidade, mas, ao mesmo tempo, interage com a situação, “afetando-a e sendo afetado” (ANDRÉ, 2008, p. 26); *realizar a coleta de dados em campo* – atitude que aproxima o pesquisador dos sujeitos e desenvolve um contato direto por meio dos instrumentos e procedimentos escolhidos; *descrição densa* – quando, além do que foi objetivamente coletado, são descritas as percepções dos sujeitos, os significados que eles atribuem ao contexto em que estão inseridos; *o pesquisador é o principal instrumento* na coleta e na análise dos dados, tornando a pesquisa ainda mais aberta e dinâmica.

Yin (2001, p. 34) indica que o estudo de caso possibilita que se possa “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais”, o ‘caso’ ou fenômeno a ser compreendido é único, porém, é composto de várias subunidades, tratando-se de um projeto de caso único com múltiplas unidades de análise, definido pelo autor como “estudo de caso incorporado” (p. 64). Neste estudo específico, serão analisadas as articulações da equipe pedagógica (caso único) que é composta por vários sujeitos que ocupam diferentes funções na escola (casos incorporados).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal, na região Administrativa de Sobradinho, que foi selecionada por possuir uma estrutura pedagógica voltada para o atendimento educacional especializado: sala de recursos, equipes de apoio e coordenador pedagógico, laboratório de informática e atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais – ANEE’s, Transtornos Funcionais Específicos e Outras Necessidades. A escola, neste ano, foi organizada com 2 Classes Especiais pré-inclusivas (CE), 7 turmas de Integração Inversa (II), 3 Classes Comuns Inclusivas (CCI) e 8 Classes Comuns (CC).

As Classes Especiais – CE, previstas na Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010), visam o atendimento de estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento, na idade entre 4 e 15 anos, “em caráter extraordinário e transitório, quando a severidade da conduta não possibilitar a inclusão imediata na classe comum (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 71).

As classes de Integração Inversa – II, cujo “diferencial encontra-se no fato de apresentar a previsão de uma condição de redução do número de estudantes superior à redução de estudantes de uma classe comum” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 64). Essas classes atendem estudantes que apresentam: deficiência intelectual/mental; deficiência auditiva; transtornos globais do desenvolvimento e deficiência física.

O contexto da pesquisa está assim organizado em relação às turmas:

Quadro 1: Quantitativo de alunos

MATUTINO		VESPERTINO	
TURMAS	Nº DE ALUNOS	TURMAS	Nº DE ALUNOS
CE A	2	CE B	2
1º A – CC	31	1º C – II	16
1º B – CC	25	1º D – CC	28
2º A – II	14	2º C – II	18
2º B – CC	24	2º D – CC	22
3º A – II	19	2º E – CC	23
4º A – II	18	3º B – II	15
4º B – CCI	22	3º C – CC	28
5º A – II	17	4º C – CC	28
5º B – CCI	32	5º C – CCI	30
TOTAL: 194 alunos		TOTAL: 197 alunos	
Total geral: 391 alunos			

Fonte: Mapeamento Institucional da Escola – 2017

Do total geral de alunos atendidos pela escola, constavam, à época da coleta de dados, quinze Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

Deficiência intelectual: 2 alunos

Deficiência física/ ANE (Alta Necessidade Educacional)¹: 1 aluno

Deficiência Múltipla: 2 alunos

TEA/TGD (Transtorno do Espectro Autista/Transtorno Global do Desenvolvimento): 7 alunos

Síndrome de Down/DI: 3 alunos

A equipe docente estava formada por 25 professoras efetivas e 4 de contratos temporários, todas graduadas em Pedagogia. Dessas, 20 cursaram especialização, 1 cursou mestrado e 1 cursou doutorado em Educação. O atendimento no laboratório de informática e na sala de leitura era realizado por uma servidora readaptada. A escola ainda contava com uma psicóloga itinerante, que atuava no local e em outra Instituição de Ensino da SEEDF.

A estrutura física da escola estava composta por 10 salas de aula com uma aparelho de televisão em cada uma; 1 laboratório de informática com 15 computadores, que dividia espaço com a biblioteca, separados por uma divisória; 1 sala de recursos; 1 sala de direção; 1 sala onde compartilhavam o espaço, além da coordenação pedagógica, a assistência administrativa e a secretaria; 1 sala adaptada, onde antes era um banheiro, para a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Serviço de Orientação Educacional, que também compartilhavam o espaço. Havia outros espaços como banheiros, cantina, copa, pátio central e espaço kids para atividades de psicomotricidade.

De acordo com o organograma das escolas públicas do DF (figura 1, p. 29), foi possível perceber que a escola em questão possuía uma estrutura pedagógica adequada e compatível com a proposta da SEEDF em seu Regimento Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015). Além da equipe gestora, a escola contava com o serviço de coordenação pedagógica, AAEE e SOE. No entanto, foi constatado que as gestoras optaram pelo serviço de Supervisão Administrativa, o que inviabilizava a presença de um supervisor Pedagógico.

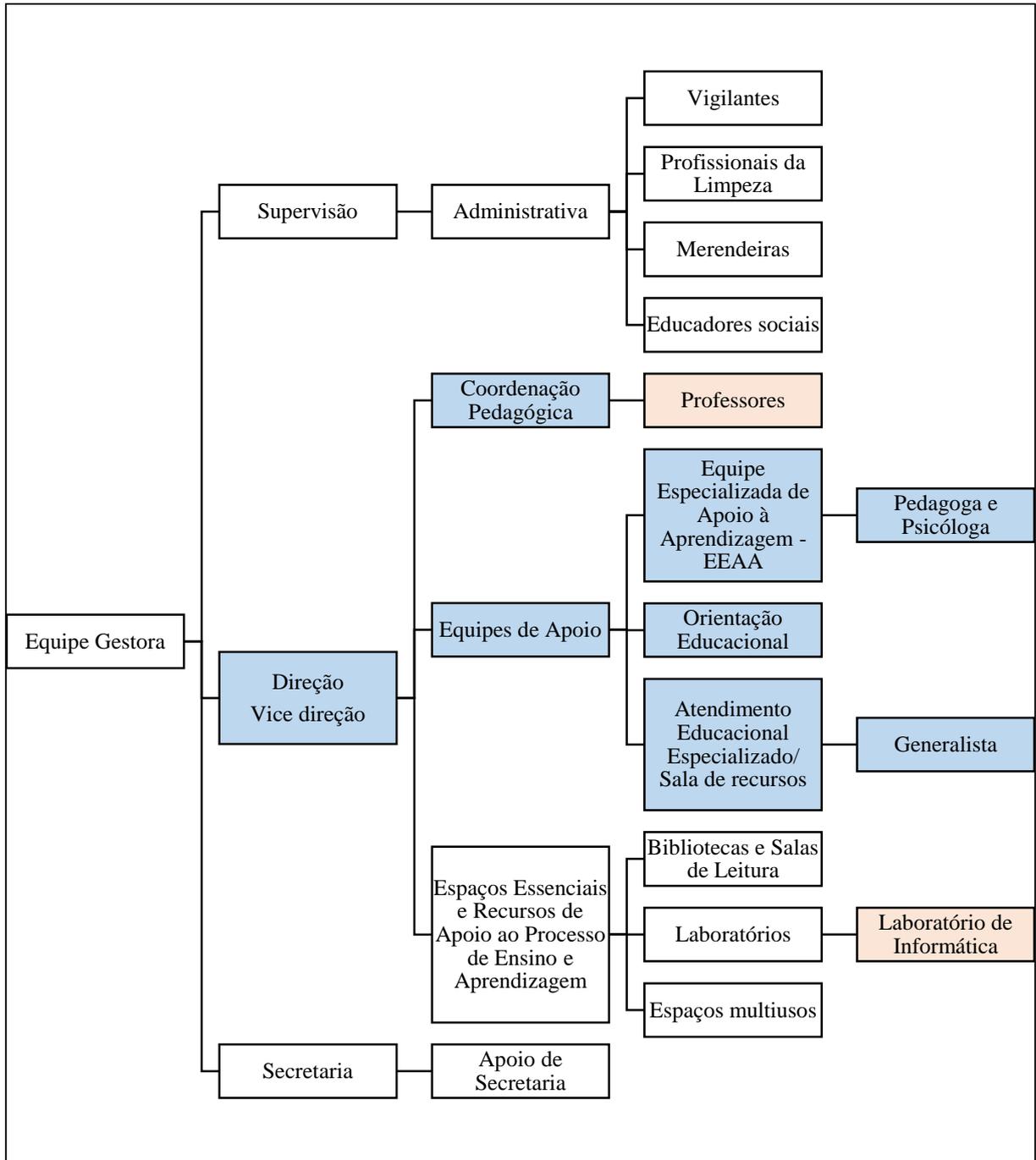
O Regimento Escolar ao descrever as atribuições cabíveis ao trabalho de supervisão, não diferencia administrativo do pedagógico, mas, na prática escolar, o supervisor administrativo incumbe-se de casos, como:

- I – Conhecer, cumprir e divulgar os princípios e as diretrizes da administração pública, a legislação e as normas vigentes, incorporando-as à prática gestora no cotidiano da gestão escolar;
- II – Assessorar a execução de recursos financeiros repassados à unidade escolar garantido a lisura, a transparência e a regularidade da prestação de contas;
- III – Acompanhar e prestar informações relativas à situação funcional dos servidores e funcionários em exercício na unidade escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 5)

¹ Definição constante no Mapeamento Institucional (2017) da Escola – contexto da pesquisa.

Segue o Organograma da Escola – Contexto da Pesquisa para o ano de 2017, composto pelos serviços que compõem a Organização Pedagógica da escola, com o acréscimo dos demais serviços/funções de interesse para essa pesquisa, como o laboratório de informática e os professores regentes de turmas:

Figura 2: Organograma da Escola – Contexto da pesquisa



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2015) - organizado pela pesquisadora.

A Escola passou por momentos atribulados durante o primeiro semestre letivo, uma vez que no ano anterior não houve candidatos à eleição para os cargos de direção e vice direção. A

equipe gestora estava atuando na condição de interventora e convidou ambas as coordenadoras que também não pertenciam ao quadro de profissionais da escola, devido ao fato dos professores lotados na escola não terem se disponibilizado a assumir a função. Diante dessa situação, a SEEDF determinou que no mês de junho haveriam novas eleições nas escolas que encontravam-se sob o contexto de uma gestão interventora. A equipe optou por candidatar-se ao cargo e concorreu com professoras que atuavam na escola há bastante tempo. Com a eleição, a equipe, antes interventora, foi legitimada pelo voto da comunidade escolar e seguiu na gestão da unidade. Entretanto, foi observado que esta circunstância afetou a rotina escolar e muito significativamente o trabalho da equipe pedagógica.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa foram os integrantes da equipe responsável pela organização pedagógica da escola:

- Equipe gestora: diretor e vice-diretor;
- Coordenadores pedagógicos;
- Equipe especializada de apoio à aprendizagem – EEAA – pedagogo e psicólogo;
- Pedagogos do Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos – AEE;
- Orientador educacional;
- Os professores regentes de classe;
- A servidora readaptada que atendia as turmas no laboratório de informática uma vez que o trabalho ali desenvolvido foi um dos eixos dessa pesquisa e não poderia constar apenas como um espaço, sem validar o ser humano, profissional que ali atuava.

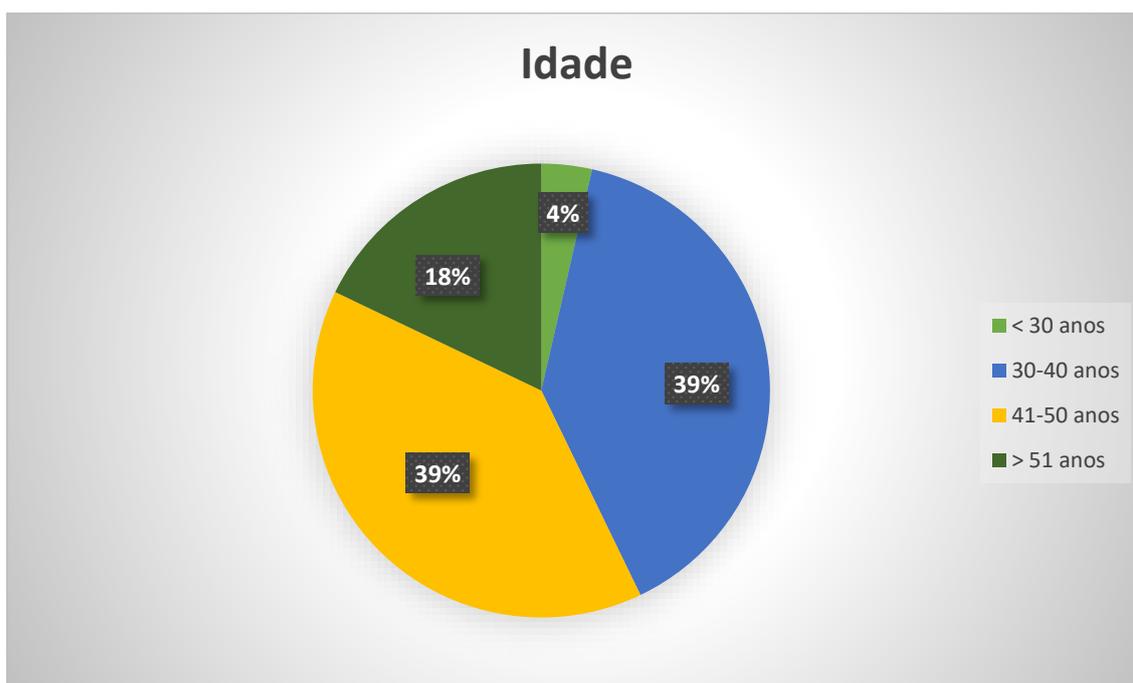
2.3.1 Perfil dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa consistiram em 27 pedagogas, 1 psicóloga educacional itinerante e 1 servidora que atuavam na escola. Dessas, 11 cursaram o antigo Curso Normal, equivalente ao Ensino Médio. Apenas 1 não possui graduação e 26 professoras declararam ter cursado especialização, algumas declararam mais de uma especialização, 2 cursaram mestrado e 1 possui doutorado. Em vista disso, é possível identificar um alto grau de preocupação com a própria formação e dedicação em relação à carreira.

Ao serem questionadas sobre quem são, no exercício de suas atuais funções, 4 declararam-se frustradas, decepcionadas, cansadas e sem identidade. Algumas apresentaram um pensamento mais otimista, declarando-se felizes, esperançosas, comprometidas, aprendizes, apaixonadas pela educação, satisfeitas, organizadas, amigas. Outras se declararam em formação e se redescobrimo, mostrando um forte desejo de superar as próprias dificuldades e contribuir cada vez mais, com a formação dos pequenos cidadãos que estavam sob sua responsabilidade no decorrer deste ano.

Em relação à faixa etária, a grande maioria estava entre os 30 e 50 anos de idade, totalizando 78%. Tal fato é indicativo de que essa maioria já conta com uma experiência significativa de vida. São pessoas adultas, muitas com famílias constituídas e tem clareza daquilo que é importante em suas vidas:

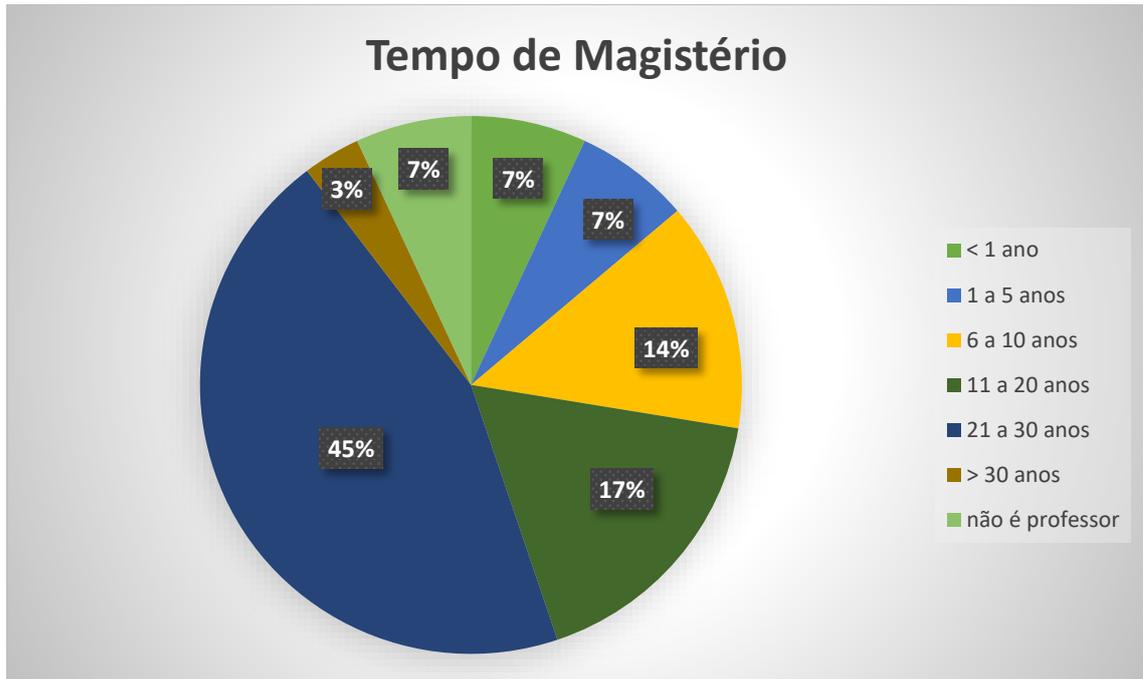
Gráfico 1: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: entrevistas

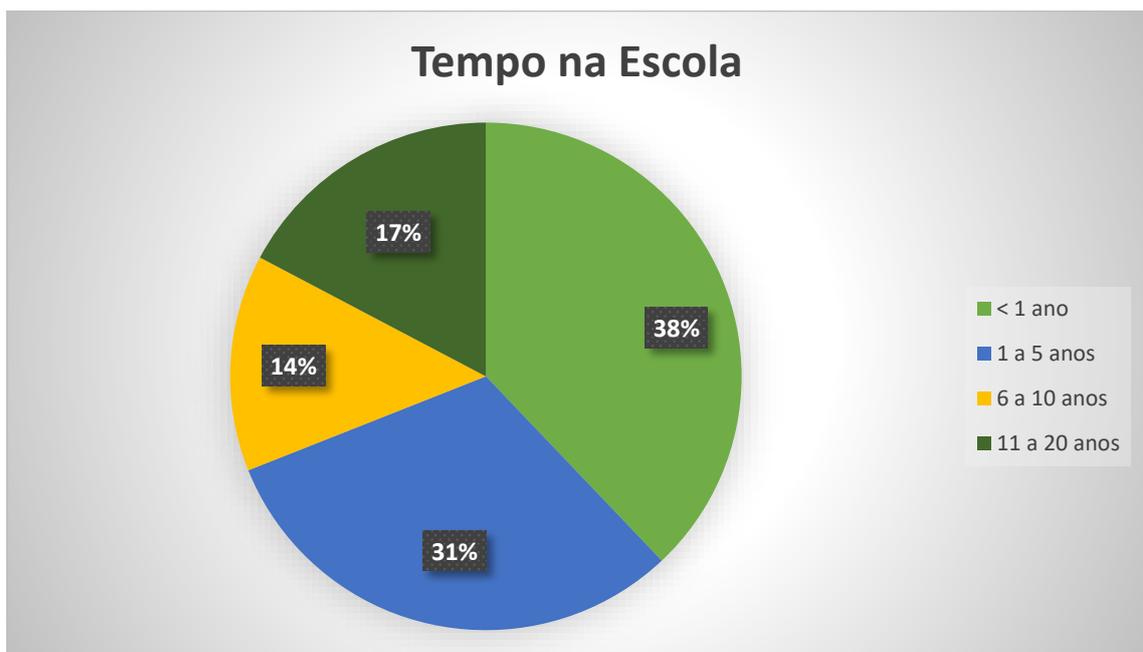
Quanto ao tempo de atuação no magistério, a experiência é evidenciada, uma vez que 65% das professoras constroem suas carreiras há mais de 11 anos:

Gráfico 2: Tempo de atuação no magistério



Quanto ao tempo de atuação no contexto da pesquisa, a maioria das professoras, 69%, atuava na escola há menos de 5 anos. Entretanto, um número significativo dessas profissionais, 31% estavam na Escola há mais de seis anos:

Gráfico 3: Tempo de atuação dos sujeitos na escola



Antes de iniciar o processo de análise dos dados, é necessário esclarecer que, doravante, os sujeitos serão organizados em dois grupos: aqueles integrantes da equipe pedagógica serão identificados pelas letras EP seguidas dos numerais de 1 a 8, para diferenciá-las. Os professores e a servidora que atende as turmas no laboratório de informática serão identificados pela letra P e os numerais de 1 a 21, primando pelo anonimato das declarações e situações observadas. E quando houver referência ao contexto, será utilizada a palavra Escola, com letra maiúscula.

2.4 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Yin (2001, p. 104) “as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. Segundo o mesmo autor, para cada estratégia serão desenvolvidos roteiros onde serão indicados os procedimentos e regras gerais para nortear a coleta dos dados, de forma a garantir sua confiabilidade e favorecer a etapa da análise dos dados.

As estratégias que irão viabilizar a coleta de dados neste estudo serão:

2.4.1 Análise Documental

Os documentos, em um estudo de caso, são utilizados para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2001, p. 109). O autor salienta que as informações levantadas a partir de documentos “devem ser tratadas apenas como indícios que valem a pena serem investigados mais a fundo”.

Nessa perspectiva, os documentos analisados foram: o projeto político-pedagógico da escola e o Mapeamento Institucional realizado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – AAEE.

Para Gil (2016, p. 153) “os dados documentais [...] são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade”, portanto, na análise documental será evidenciado se a organização da Unidade de Ensino está em consonância com a documentação da SEEDF: Regimento Escolar (2015), as orientações pedagógicas: da Educação Especial (2010), do PPP e Coordenação Pedagógica nas Escolas (2014), das EEAA (2011) e ainda o PPP Carlos Mota (2012).

O Projeto político-pedagógico deve refletir a identidade da escola, suas diretrizes e seus princípios. As ações educativas realizadas no espaço escolar devem estar em consonância com os preceitos defendidos neste documento.

O Mapeamento Institucional é um documento construído pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA como uma das dimensões do seu trabalho: Mapeamento institucional das instituições educacionais, assessoria ao trabalho coletivo dos professores, acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. É ele quem ajuda a definir os caminhos a serem percorridos por essa equipe para que seu trabalho seja organizado de “forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara de cada instituição” (DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 69). No documento é possível identificar o histórico da escola, seu contexto pedagógico e administrativo atual, suas potencialidades e fragilidades, além do perfil da comunidade escolar, do corpo docente e projetos em vigência.

Ambos os documentos têm a função primordial de representar a escola e sua identidade pedagógica e administrativa. Sendo que o Mapeamento contribui com a avaliação do PPP, uma vez que é produzido anualmente e possibilita uma visão clara e atual do trabalho realizado em cada unidade escolar.

2.4.2 Entrevistas semiestruturadas

Yin (2001, p. 112) aponta que “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”, pois, quando “conduzidas de *forma espontânea*” é possível que o entrevistado emita opiniões pessoais, expresse valores e declare sua própria interpretação sobre os fenômenos que estão sendo elencados. Além disso, eles podem “sugerir fontes nas quais pode-se buscar evidências corroborativas”.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os sujeitos da pesquisa a fim de esclarecer suas percepções e concepções sobre educação inclusiva, a articulação entre os membros da equipe, suas potencialidades e fragilidades e a utilização dos recursos tecnológicos digitais como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem de todos os estudantes.

As entrevistas ocorreram durante os meses de maio – com a equipe responsável pela organização pedagógica da instituição e junho – com as professoras, perfazendo um total de 29 entrevistas: diretora, vice-diretora, 2 coordenadoras, pedagoga, psicóloga, orientadora educacional, professora da Sala de Recursos, servidora que atende o Laboratório de Informática e 20 professoras regentes.

2.4.3 Observação simples

De acordo com Gil (2016, p. 100), “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, o pesquisador “observa de maneira espontânea os fatos”. Para o autor, “por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (p. 101).

Para essa proposta definiu-se a observação simples como estratégia adequada, partindo-se do pressuposto que “os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes” (YIN, 2001, p. 115). O autor afirma que observações com características mais informais podem ser coletadas durante a realização de outros procedimentos, como as entrevistas.

Para Gil (2016), ainda que uma observação possa ser considerada como “espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos” (p. 101). Isso indica que é preciso organização e rigor, pois tal estratégia de coleta passará pelos processos de análise e interpretação, “o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos processos científicos” (p. 101).

As observações foram realizadas nos atendimentos da sala de recursos; nas coordenações pedagógicas coletivas realizadas nos meses de maio, junho e agosto e nos atendimentos no laboratório de informática durante os meses de junho e agosto.

2.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram:

Roteiros de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação simples: cujo objetivo foi conhecer as concepções sobre educação inclusiva dos sujeitos da pesquisa, compreender a articulação da equipe pedagógica para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes e a utilização das novas tecnologias na rotina do trabalho pedagógico da escola.

O diário de bordo, que consiste em um instrumento que permite a realização de uma avaliação reflexiva do processo de levantamento de dados e possibilita uma análise mais consistente dos dados obtidos por meio dos demais instrumentos.

2.6 PROCEDIMENTOS

Os encaminhamentos interinstitucionais foram realizados logo após a qualificação do projeto de pesquisa, no mês de fevereiro. No dia 2 de maio, foi entregue o memorando de apresentação e liberação da pesquisa na unidade escolar e, no dia seguinte, houve a apresentação da pesquisa para as professoras, durante a coordenação pedagógica coletiva.

O mês de maio foi destinado às entrevistas com a equipe pedagógica e início das observações das reuniões pedagógicas coletivas. O mês de junho foi destinado às entrevistas com as professoras regentes. Devido à situação peculiar encontrada na escola – eleições para gestores, o mês de agosto foi destinado à continuação das observações nos três espaços: sala de recursos, coordenação coletiva e laboratório de informática.

As observações na sala de recursos ocorreram nas segundas-feiras no turno matutino e nas terças-feiras no turno vespertino, totalizando dezoito atendimentos observados, organizados em cinco dias de observação efetiva. Outros 6 dias foram comprometidos por cancelamentos e/ou infrequência dos alunos.

As observações das coordenações pedagógicas coletivas aconteceram às quartas-feiras, em ambos os turnos. Durante o período de 10 de maio a 30 de agosto, exceto no mês de julho, por abranger o recesso escolar, foram realizadas e observadas sete reuniões em cada turno.

As observações no Laboratório de Informática ocorreram no mês de agosto, visto que no mês de junho muitos atendimentos foram cancelados em virtude de feriados, festa junina, eleição e manutenção dos aparelhos. Foram realizadas observações que totalizaram trinta e seis momentos/turmas atendidas, nas quintas-feiras e sextas-feiras, dias destinados a esse atendimento na escola.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Creswell (2010) defende uma “análise de dados realizada por temas ou problemas” (p. 217), após a organização e leitura reflexiva dos dados obtidos é possível construir uma “percepção geral das informações” (p. 219). A análise de dados foi realizada mediante a sua obtenção a partir da realização de uma reflexão, organização e interpretação do que foi possível perceber nas diferentes estratégias. Foram determinados os temas relevantes para a pesquisa e os dados estão organizados de acordo com essa determinação.

Para iniciar a análise mais detalhada, o autor orienta que seja realizada a codificação, que consiste no “processo de organização do material em blocos ou segmentos de textos antes de atribuir significado às informações” (p. 219). Complementa o autor que a partir dessa organização, é possível descrever o contexto, os sujeitos e os temas que serão analisados.

No decorrer do processo de análise dos dados, foi possível identificar elementos que influenciaram diretamente o processo educativo naquele contexto, evidenciando algumas incongruências entre as concepções constantes nos documentos analisados, as falas dos sujeitos e as observações realizadas. Compreende-se que, em uma escola pensada para todos, é preciso que os diversos contextos estejam alinhados em suas concepções e ações. A leitura global dos dados e a sua análise reforçaram tal percepção, o que permitiu identificar elementos importantes que apontam para a necessidade de se considerar as concepções dos sujeitos sobre o trabalho pedagógico em uma escola inclusiva.

A Organização pedagógica e o trabalho coletivo; o uso das novas tecnologias no espaço escolar; as concepções sobre a escola inclusiva, observados e analisados como os temas dessa pesquisa são fundamentais para que se construa uma escola onde todos sintam-se parte importante do processo educativo. Esses temas configuram-se, em um primeiro momento, como recortes específicos do que foi observado no decorrer da pesquisa. Depois serão realizadas reflexões sobre as concepções que permeiam uma organização pedagógica voltada para atender a todos e como isso foi evidenciado no contexto de pesquisa.

3.1 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO COLETIVO

A concepção de coordenação defendida por Vasconcellos (2013) como a “acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação” (p. 11) diz muito do que se entende nesta pesquisa por organização pedagógica.

Buscou-se identificar como os vários serviços que compõem essa organização se articulam para atender a diversidade de demandas apresentadas pelos estudantes naquele contexto.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola (2015, p. 14) é muito claro quando afirma que “a escola anseia por construir sentimentos de amor e amizade, autoconfiança e participação dos pais na vida escolar dos filhos. De modo que seja *priorizado o diálogo, o respeito às diferenças*² e os valores que edificam a pessoa humana”. Além disso, a Escola tem como lema: “Todos juntos somos fortes”. Todos os princípios de uma escola inclusiva estão muito bem descritos no PPP, entre eles, o trabalho coletivo.

Além disso, um dos objetivos consiste em: “cuidar para a promoção da saúde afetivo-relacional dos educadores, favorecendo um clima organizacional harmonioso de modo a otimizar inovações pedagógicas necessárias à escola” (PPP da Escola, 2015, p.18). No entanto, o PPP, passo muito importante na construção da unidade pedagógica, é apenas o primeiro. Ele indica as ações que deverão ser tomadas. É o planejamento, definido por Vasconcellos (2012, p. 79): “planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação**³ **a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também em função daquilo que se pensou⁴”.

O Mapeamento Institucional (2017) indica claramente o estado atual da Escola, demonstrando quem são e onde estão enquanto unidade educacional. De acordo com o documento (p.19):

A escola se encontra dentro de um processo de formação e consolidação da sua identidade, iniciado formalmente em 2014, com a construção coletiva do seu Projeto Político Pedagógico. A preocupação atual do grupo é conseguir colocar em prática todos os projetos do PPP, amplamente debatidos durante este período. Um dos limitadores apontados pelo grupo para a concretização desse objetivo, pode ter sido a descontinuidade do trabalho (a escola passou por 04 direções desde 2013, sendo duas interventoras) e a falta de uma equipe completa na escola. A questão da qualidade das relações e o clima organizacional também foi observada como ponto de fragilidade.

O Mapeamento ainda indica conhecimento e respeito pelo histórico da Escola, demonstrado pelo grupo de professoras, e ainda sugere questões para reflexão e que podem gerar a transformação e definição da identidade que alguns consideram perdida:

Os professores demonstram afeição e cuidado com a história da escola e sentem-se parte da mesma, junto com familiares e amigos que aqui estudaram. [...] propomos a reflexão com o grupo sobre as potencialidades e fragilidades da escola, considerando também, dentre outras questões que podem surgir, como cada um pode contribuir para:

- Melhorar a qualidade das interações na escola?

² Grifo nosso.

³ Ou um conjunto de ações.

⁴ Grifos do autor.

- Superar as fragmentações do trabalho e avançar para a consolidação de seu PPP?
- Melhorar a qualidade da escuta e proposições na coordenação coletiva?

As fragilidades apontadas pelo MI (2017) também foram identificadas no “clima e cultura organizacional” (LÜCK, 2011) e na manifestação de não pertencimento, em especial de uma professora, que declarou:

Às vezes eu não encontro a minha identidade. [...] Eu nem sei se sou professora mais, vou te dizer a verdade. Então as pessoas falam assim, por exemplo, vai ter um bilhete, falam ‘você quer um?’, então eu já não faço mais parte daquilo ou se for distribuir o kitizinho do professor, eu penso, ‘será que eu tenho direito?’ Então assim, estou vivendo essa angústia agora, de saber quem eu sou (P-1).

Uma professora que está na escola há mais de 5 anos e encontra-se sem identidade, sem se sentir parte da dinâmica, do cotidiano da escola. Esse caso pode indicar a necessidade de que a articulação pedagógica possa ter um olhar para as especificidades também dos professores e demais profissionais, para que se oportunize a sensação de pertencimento de todos aqueles que convivem no espaço escolar. Tal situação reflete aquilo que Lück (2011, p. 56) explica utilizando a metáfora do iceberg, os “aspectos visíveis” da organização escolar correspondem por cerca de 10% da sua cultura organizacional e o restante são os “aspectos invisíveis” e que, por permanecerem latentes, “tem um grande poder de minar situações de forma silenciosa, dissimulada e sorrateira” (LÜCK, 2011, p. 57).

Pondera-se que em um ambiente de trabalho, onde defende-se a coletividade, inclusive no Projeto Político Pedagógico (2015, p.15), “o coletivo é o coração de todo trabalho pedagógico”, perceber uma única professora que não sabe se faz parte desse contexto, talvez seja um indicador de alerta para todo o contexto e o trabalho ali desenvolvido. Petry (2016, p. 91) alerta que

A prática docente das professoras pode causar situações difíceis e conflituosas com as famílias, os alunos e outras professoras. A falta de um espaço institucional para tratar aberta e honestamente dessas situações contribui para um desgaste ao longo do tempo, que pode culminar no esgotamento, no cinismo e na indiferença, associados à síndrome do esgotamento profissional, também conhecida como burnout⁵.

Além disso, foi possível observar que as professoras compartilhavam o mesmo espaço, mas não havia envolvimento, havia conversas, mas pouca dialogicidade. A coletividade não era evidenciada no dia a dia daquele grupo:

⁵Exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e de esgotamento. Estes são os principais sintomas de pessoas que sofrem da síndrome de Burnout. [...] A doença acomete profissionais de várias áreas, mas seu diagnóstico é mais frequente em profissões com altas demandas emocionais e que exigem interações intensas, como é o caso, por exemplo, dos professores (SOUZA, 2008, s/p).

Também há muita relutância dos professores em aceitar sugestões de atividades, os professores tem as suas diversidades, suas especificidades e acaba que a fala é muito assim de trabalhar no coletivo, mas todo mundo é um pouco individual. (P-7)

Pode desabafar? Olha o que dificulta são as próprias pessoas. Sabe alguns professores com vícios, que não querem mudar, que é proposto um novo e a pessoa não quer. Sabe a gente vê coisas que dão super resultados e as pessoas não querem, querem ficar no seu mundinho da sala de aula. Então pra mim isso é uma coisa que emperra o trabalho pedagógico. (EP-1)

A situação atípica observada da presença de uma direção interventora e uma eleição no mês de junho deixou claro que havia grandes dificuldades nas relações estabelecidas nessa escola. Processo expresso em alguns depoimentos dos sujeitos da pesquisa e como citado no MI (2017), vinha sendo estruturado no decorrer dos anos. Constatou-se que não foi algo que simplesmente aconteceu, mas uma construção que eclodiu naquele período. Observou-se que as relações apresentavam-se bastante estremecidas com a evidente formação de grupos que permaneceu, mesmo após as eleições, como se pode ver nos diálogos dos sujeitos:

A Escola é uma escola muito difícil da gente ter esse trabalho de coordenação. Nós temos professores muito antigos mesmo. Os professores que tem menos tempo, vou tirar essa leva de mim com os outros, tem quinze anos de escola, fora quase vinte anos de realmente de educação e aí a gente tem uma dificuldade de acessá-los porque entra naquela história: 'eu sei como fazer! Eu já trabalho vinte anos na alfabetização e funciona assim, assim e assado.' Então todas as vezes que já trabalhei na coordenação, eu vinha com as sugestões, elas olhavam, aceitavam, mas muitas vezes não eram executadas. (P-13)

Porque quando eu cheguei aqui eu achei um pouquinho estranho. Porque quando eu cheguei aqui era uma escola atípica porque não tinha direção, é uma escola conhecida aqui que direção não fica. (P-21)

A gente tem de mudar o fazer da Escola. E eu lamento que a cada ano que passa, na minha experiência, eu estou vendo que a gente está ficando numa situação pior. (P-6)

Não era aceito porque a tradição está falando mais alto aqui na escola. [...] Então, como grupo, como coletivo, eu percebo muito desse tipo de atitude enraizada que acaba sendo uma zona de conforto a meu ver. (EP-4)

Mas eu pergunto: um aluno está numa escola e repetir três vezes, três vezes e está quase com 14 anos, onde nós estávamos que nós não sentamos, não pegamos estes meninos, reavaliemos, vamos conversar. O que a gente pode fazer? Olha professora o fulano tem isso, tá passando por isso. Mas o que eu posso fazer? Não é uma equipe, não é de ajudar? (P-12)

Tais declarações indicam a importância de se mencionar a questão da professora que se declara em busca de identidade própria naquele contexto. Pode-se deduzir a evidência de um clima relacional com dificuldades claras de articulação, no qual as pessoas estão convivendo no mesmo espaço, sem, no entanto conseguirem, estabelecer relações mais dialógicas.

As falas das professoras prosseguem mencionando a expectativa da volta da normalidade na rotina da escola em agosto, após concluído todo o processo eleitoral, quando

esperavam que as ações pedagógicas fossem engrenar e o ano finalmente começar, ‘a gente aguarda pra ver se vai retomar de vez’ (P-2). No entanto, foram registrados outros contratempos: a diretora ficou afastada por um pequeno período devido à indicação médica; a vice-diretora não retornou devido a uma licença médica e quem assumiu o andamento da escola foram as coordenadoras. Observou-se que devido aos conflitos, frequentes discussões e troca de insultos, uma das coordenadoras pediu exoneração do cargo e transferiu-se para outra escola. E com isso infere-se que estes fatores acabaram comprometendo a articulação pedagógica naquele espaço.

Registra-se para compreensão do contexto pesquisado que nas catorze semanas em que a pesquisa foi realizada, metade das vezes a coordenação coletiva foi cancelada devido a compactação de horário, cancelamento da formadora que iria fazer a apresentação, preparativos para a festa junina, eleição, conselho de classe e reunião de pais. Em uma das vezes as professoras foram informadas que não haveria reunião coletiva já no decorrer da manhã.

Nas demais oportunidades, as reuniões ocorreram de acordo com o planejado pela coordenação, à exceção de duas reuniões que serão descritas mais adiante. O que foi possível observar é que a coordenação pedagógica teve uma preocupação com a formação dos professores, priorizando aquilo que parte das suas necessidades, tanto as elencadas durante o diagnóstico inicial, quanto as que surgiam no dia a dia. Foi observado também que as coordenadoras levavam prontas sugestões de sequências didáticas que as professoras tinham a opção de seguir ou não. Muitas consideravam excelente, pois era algo que não precisava ser pensado, discutido e sempre contribuía com o planejamento individual. Outras declararam que não estavam satisfeitas com aquela forma de se conduzir o trabalho pedagógico, uma vez que as propostas não saíam do grupo:

Não foi em nenhum momento pensado coletivamente. [...] Porque você aplicar uma coisa que você está envolvida é uma coisa, de que você entende, o que buscou, como é que foi feito, é uma coisa. Agora você aplicar uma coisa que você não teve envolvimento é outra. (P-17)

Estou tendo um apoio com relação à material, com planejamento, das sugestões, das atividades, porque eu acho que o professor procura é isso. (P-14)

Eles (professores) que procuram. Só que a gente faz esse trabalho assim de dar suporte no sentido de buscar o texto ou buscar vários textos pra escolha. (EP-6)

Da análise realizada pondera-se a incongruência com o PPP e a questão do trabalho coletivo, uma vez que seu significado consiste na “construção de trabalho colaborativo” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30) por isso o estranhamento da coordenação apresentar uma sequência que não foi pensada conjuntamente. Observou-se ainda que o tempo destinado às

reuniões de coordenação coletiva pode ser considerado insuficiente e inadequado frente às demandas que uma escola inclusiva apresenta. O que diverge da orientação da SEEDF que define a duração da reunião em torno de 60 a 90 minutos, aquém do tempo determinado a essa prática: “organizou a coordenação pedagógica da seguinte forma: o tempo de três horas diárias é distribuído na semana, em turnos, de modo a possibilitar a formação continuada, a coordenação coletiva e a coordenação individual” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 113). Após os encaminhamentos e finalizada a pauta prevista, as coordenadoras voltavam para sua sala ou realizavam atendimentos individualizados, quando solicitadas, e as professoras retomavam seus planejamentos individuais.

Observou-se que o planejamento coletivo consistia na separação de conteúdo programático do currículo para o trabalho a ser desenvolvido na quinzena seguinte, organização de eventos e, em apenas duas situações observadas ocorreram as formações. Sendo que, na primeira, compareceram apenas cinco professoras regentes de classe, a pedagoga, uma coordenadora e a diretora, pois a reunião ocorreu no turno noturno e algumas professoras já haviam participado daquela formação no ano anterior. As situações observadas na Escola aqui mencionadas parecem coadunar com o que está descrito no PPP Professor Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 113), como “práticas equivocadas que fragilizam essa preciosa conquista”. Fernandes, R. (2010, p. 96) enfatiza:

O espaço e o tempo de coordenação pedagógica são muito importantes para a constituição do coletivo e, conseqüentemente, para a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores, pois possibilitam uma construção coletiva de um projeto político-pedagógico, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores, por meio da desvalorização profissional, e a dos alunos, pelos índices de retenção, nos anos iniciais, e pela evasão escolar.

Outra evidência apontada nas observação foi o fato que algumas professoras indicaram sentir-se solitárias no trabalho. Mas as observações possibilitaram a constatação de que os espaços e tempos destinados à reflexão, troca de experiências e aprendizagem, quando propostos, transformavam-se em situações conflitantes, discussões e muito silenciamento por parte do grupo. Há necessidade de se compreender que a formação continuada consiste em, além de chamar alguém de fora da escola para contribuir com seus conhecimentos, validar o próprio grupo e suas próprias experiências, o que é altamente significativo, pois trata-se da valorização do trabalho que é executado e, sobretudo, do profissional que atua diretamente naquele espaço. De acordo com Figueiredo (2013, p. 144) “a formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua

história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora”.

Durante as entrevistas um comentário reflete a dificuldade de se estabelecer um processo de dialógico entre o grupo de professores da Escola:

Eu vejo aqui as vozes muito silenciadas. Então eu vejo aqui na escola um processo assim de, eu encontrei isso aqui, de vozes muito silenciadas até no próprio planejamento. Algumas vozes tem destaque, que faz até uma mediação interessante e outras vozes tem um destaque negativo pra denegrir e tal, então essas duas vozes sobressaem e calam as outras vozes. (EP-6)

Cabe refletir sobre o silenciamento como uma manifestação dos próprios sujeitos. Não é algo infligido por alguém. Aos gestores e à equipe pedagógica como um todo cabe analisar o fato e estimular o grupo a refletir sobre como esse silenciamento afeta o trabalho coletivo. É importante compreender-se que todas as manifestações são espaços de construção e que tanto as agressões quanto o silenciamento prejudicam a dialogicidade e podem atrapalhar a articulação entre os profissionais que atuam na escola.

Na última observação da coordenação coletiva, realizada no dia 30 de agosto, foi possível identificar os resquícios dos conflitos registrados. No grupo que coordena no período matutino, as professoras estavam bem tranquilas, participando da coordenação, dando sugestões para as festas cujo planejamento estava iniciando. Manifestaram o desejo de construir espaços para o trabalho colaborativo quando preferiram que as decisões mais ‘polêmicas’ fossem tomadas pelo grupo que coordena no vespertino, por ser o grupo mais “difícil”. Ou seja, preferiram adotar a postura essa postura colaborativa para evitar mais conflitos. Indicaram que queriam “trabalhar em paz”.

No turno vespertino, foi possível perceber que todas estavam tomando cuidado para falar, a fim de evitar que novos conflitos eclodissem. O que acabou acontecendo. Das observações e entrevistas realizadas ficou evidenciado é que as questões interpessoais de fato comprometeram a articulação do trabalho pedagógico. Tanto nos momentos de discussão, quanto nos momentos de silenciamento, o que aponta para a identificação de uma situação de desorganização da Escola pelas questões político-administrativas registradas que apontam para a necessidade de retomada da gestão para que possa criar mecanismos de integração e recomposição da equipe completa da escola, no sentido de que todos se impliquem no processo de busca de alternativas para a construção de um novo olhar, para que aqueles sujeitos possam encontrar respostas para as muitas questões levantadas e com isso oportunizar uma nova concepção de escola e mesmo a criação de uma nova identidade para o grupo, enquanto coletivo. Para Figueiredo (2013, p. 144)

É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras. É importante ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, criar situações para que possam refletir sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula.

Outro aspecto bem marcado na pesquisa apontou para a compreensão de que a inclusão precisa acolher também o professor, suas necessidades, suas fragilidades, suas potencialidades. É recomendável que todos os profissionais que atuam na Escola ajam de forma acolhedora e, sobretudo colaborativa, exercitando a construção de relações inclusivas. O caminho da inclusão, pode começar a ser trilhado pela união de singularidades ou, mesmo, da soma das fragilidades e capacidades que cada sujeito traz em si.

Observou-se que o processo de diagnóstico inicial realizado na Escola é muito bem organizado e articulado, com atividades específicas para cada bloco (BIA e 2º ciclo), com uma análise e identificação das potencialidades e fragilidades muito consistente e isso é bem descrito no Mapeamento Institucional (2017). Além disso, a EEAA e a professora da sala de recursos trabalharam com cada professor para realizar e preencher a ficha perfil da turma no início do ano letivo. Naquele momento, foi realizado o processo de escuta ativa e acolhimento das angústias e dificuldades de cada professor:

Aí nesse momento ele (professor) vai falando de como ele recebeu a turma. [...] Quais são os alunos, como que ele percebe os alunos, quem ele já vê que está com uma questão que pode ser uma dificuldade, ele já vai falando e a gente vai registrando. Também o professor fala um pouco das suas angústias mesmo, de repente é um espaço pra ele dizer 'a escola, eu tô precisando disso e não estou tendo tal apoio, eu tô sentindo isso'. Nesse momento a gente larga a caneta, conversa, não vai fazer anotação sobre aquilo, mas a gente faz essa escuta... (EP-4)

As observações apontaram para uma ação bastante significativa da EEAA realizada em conjunto com a professora da sala de recursos e a orientadora pedagógica foi a Sensibilização realizada com as turmas de 1º ano. O trabalho consistia em visitar as turmas, apresentar um banner onde apareciam algumas crianças com características singulares: deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental, altas habilidades, criança com Transtorno do Espectro Autista e outra com Síndrome de Down. A cada criança, alguém da equipe falava sobre as características e comportamentos que lhe são peculiares, sempre com o intuito de mostrar que na escola existiam colegas como aquelas crianças e que todos poderiam ser amigos. Depois dessa apresentação foram passados dois vídeos sobre o Transtorno do Espectro Autista. As crianças interagiram bem, com atenção e participação, identificando os colegas da escola e compartilhando suas vivências com eles.

Nos quintos anos, a Equipe trabalhou com o filme “Circo Borboleta”, “*que fala da perspectiva de cada um, de como cada um se percebe. Tem todas as suas limitações, suas potencialidades.*” (EP-4).

Outro trabalho desenvolvido pela equipe foi a Escola de Pais, de acordo com a pedagoga:

É um projeto que a gente desenvolve desde 2014 [...] E nós fazemos de três a quatro encontros durante o ano, convidando a família pra gente compartilhar experiências sobre um tema específico. [...] Pra eles saberem o que a gente espera da família, o que eles podem esperar da escola e assim a gente vai trabalhando com eles, vai conversando e a gente já tem relato dos professores de que uma conversa, uma orientação tem dado certo.

Percebeu-se claramente uma preocupação da Equipe de Apoio com o acolhimento de todos, professores, pais e alunos, na construção dessa Escola. E esse pode ser o eixo fundamental de todo o trabalho a ser desenvolvido com o grupo.

A direção e a coordenação pedagógica também demonstraram clareza na busca de unidade pedagógica e acolhimento:

Eu acho que o trabalho de coordenação é esse. É você tá trazendo também a formação. É você tá vendo as necessidades que o grupo tem. Intermediar esse trabalho. Essa dinâmica do cotidiano escolar, de você estar no dia-a-dia, percebendo o movimento da escola. Entender e tentar compreender, buscar quais são as prioridades da escola, perceber quais são as deficiências e tentar realmente trabalhar prum ensino de qualidade. (EP-2)

Da mesma forma que nós não conhecemos o grupo, ele também não nos conhecia. Então é necessário, todo tipo de relação profissional é necessário essa questão da relação afetiva, da relação desse conhecer um ao outro, da relação do conhecimento da dinâmica da escola, da história da escola, então esses seis meses é pra isso. Conhecer esse histórico. A gente estava desvendando um território que a gente não tinha muita noção de como acontecia tudo. A escola é construída assim e é necessário esse conhecimento. (EP-6)

O PPP da escola é muito lindo. Os projetos da escola são lindos, mas faltava entrar nos trilhos. (EP-1)

De todas as análises realizadas, nas possibilidades encontradas durante a pesquisa, infere-se que o caminho teórico está construído, dando indicações claras de como os sujeitos que integram o espaço escolar devem agir para construírem a escola onde todos estão realmente juntos e se fortalecem mutuamente. Notou-se que os sujeitos têm clareza de suas necessidades individuais e, como grupo, em busca de uma identidade e de um trabalho coletivo que deveria se sobrepôr aos conflitos interpessoais, e não o contrário. Registra-se que os elementos observados guardam incongruências demonstradas entre as concepções e as ações construídas efetivamente por cada integrante daquele contexto. Mas registra-se também a capacidade de retomada da gestão e da equipe da escola para a reconstrução verdadeira e voltada para o bom

trabalho educativo, pensado para os estudantes e para todos aqueles que convivem no espaço escolar.

Caberá a todos e a cada um desenvolver a escuta ativa entre si, potencializando a colaboração e focando na solução dos conflitos e problemas. Identificou-se nas manifestações dos sujeitos que há potencial para que o grupo saia do momento de crise mais fortalecido e com as relações interpessoais mais amistosas e, sobretudo, capazes de construir uma organização pedagógica realmente articulada e capaz de atender todas as demandas com as quais se deparem, entre elas, a utilização das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem, atendendo professores e estudantes de maneira satisfatória.

3.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Diante dos muitos desafios cotidianos que a Escola apresenta, devido aos processos dinâmicos que precisa construir a cada novo dia, a utilização das novas tecnologias parece confrontar os profissionais envolvidos com o fazer pedagógico da instituição. Além disso, muitos professores ainda se declararam incapazes de utilizar tais recursos, assumindo uma postura de distanciamento, muito embora também tenham declarado que precisavam conhecer mais sobre o assunto e, sobretudo, aprender a trabalhar com os diversos recursos disponíveis.

Para Raiça (2008),

Dentre as múltiplas competências exigidas do cidadão para o terceiro milênio, podemos destacar as habilidades de convivência e a capacidade de explorar e transformar os conhecimentos socialmente construídos, colocando-os em prática. Essas habilidades são, na contemporaneidade, peremptoriamente atravessadas pela perspectiva digital (p.9).

Importa salientar que as novas tecnologias são parte significativa na vida dos estudantes desde muito cedo e cabe aos professores, nascidos antes dessa revolução digital, adaptarem-se às necessidades contemporâneas. E esse é um grande desafio identificado no contexto pesquisado.

A Escola tem guardada uma lousa digital. Até o momento da pesquisa não havia sido realizada uma formação para que aquele recurso se tornasse mais uma opção no processo educativo. Além disso, cada sala de aula, dez no total, tinha a própria televisão. Nem todas funcionavam. A direção mostrou desconhecimento do fato, muito embora algumas professoras tenham declarado que estavam com esse problema desde o início do ano e que haviam informado à equipe gestora. De acordo com os relatos, muitas televisões sequer são utilizadas, outras são utilizadas apenas para diversão, poucas professoras e em tempos reduzidos utilizam

esse recurso para potencializar a aprendizagem dos alunos, para agregar informações, para promover novos saberes:

A gente aqui tem uma lousa eletrônica mas não vejo elas usando. Já vieram aqui, já explicaram e eu não sei se as pessoas ficam com medo de quebrar ou ainda é uma tecnologia caríssima e o MEC disponibilizou aqui pra escola. Tem a lousa mas acho que falta aprender a usar. (EP-5)

Então a gente tem que chamar uma pessoa pra ensinar a gente a mexer porque a gente não sabe ligar. Ninguém sabe mexer com ela (lousa digital). (EP-1)

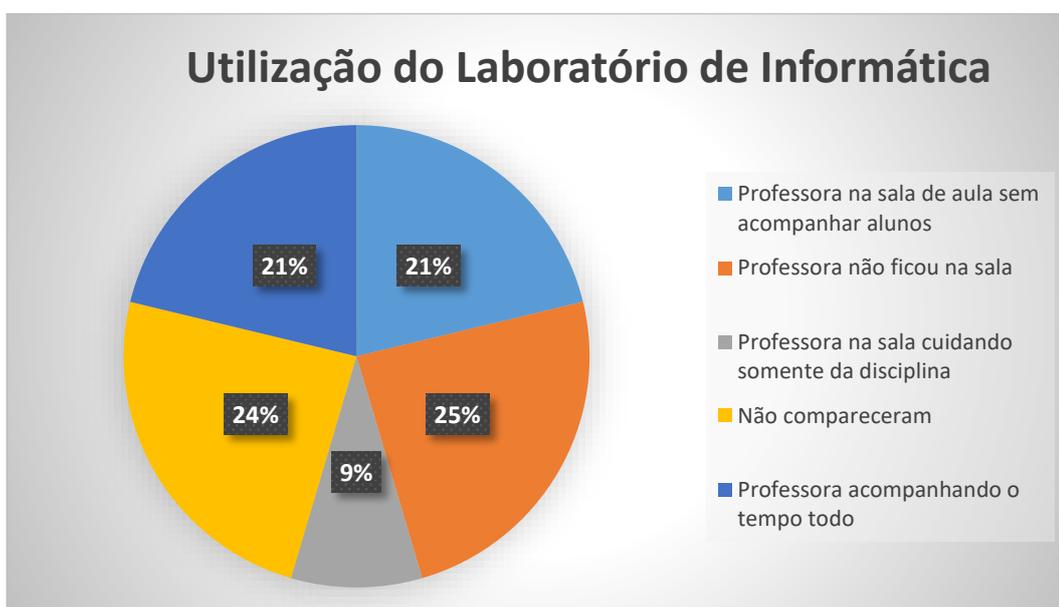
P: Hoje todas as televisões funcionam?

EP-1: Até o presente momento sim. Se aconteceu alguma coisa de ontem pra cá.

Compreende-se a formação continuada, nas coordenações coletivas, ao abordar as questões do uso de tecnologias e suas demandas gerais, pode viabilizar e criar condições favoráveis para a construção de uma realidade pedagógica digitalmente inclusiva por meio do diálogo reflexivo, da busca coletiva e colaborativa para a utilização das tecnologias como apoio à aprendizagem de todos.

Indicação disso foi a constatação, na voz dos sujeitos e nas observações realizadas que a utilização do Laboratório de Informática evidenciou que há um caminho a ser percorrido para que esse espaço tenha realmente a função de apoio ao processo pedagógico, uma vez que é pouco utilizado e, na maioria das vezes sem planejamento e acompanhamento. Afinal, os recursos, apesar de limitados – 15 computadores, estão disponíveis para que o professor garanta o direito de aprendizagem de cada um de seus alunos, inclusive com a utilização de tais recursos.

Gráfico 4: Utilização do Laboratório de Informática



Fonte: observação dos atendimentos

Em alguns casos, quando deixaram de comparecer ao horário agendado, os professores estavam desenvolvendo outras atividades pedagógicas, e em outros, esqueceram. Deixar de acompanhar seus alunos durante as atividades no laboratório porque “dá sono” (P-17) ou qualquer outro motivo é uma opção que reflete a ausência de intencionalidade pedagógica, tendo em vista que os alunos, ao realizarem as atividades apenas por diversão, estão aprendendo a cada desafio superado. Moran (2008, p. 51) adverte que “a organização da tecnologia em favor de maior igualdade, inclusão e acesso não está garantida, mas dependerá, em grande medida, da mobilização de alunos, educadores e comunidades, exigindo que a tecnologia seja usada de maneira que atenda aos interesses da educação”.

O desconhecimento do material disponível nos computadores, a riqueza e diversidade desse material, tornou o laboratório de informática subutilizado. As professoras deixavam a seleção das atividades nas mãos da servidora que atendia as turmas. Algumas indicavam apenas o tipo de conteúdo a ser trabalhado. Não foi perceptível que as professoras conhecessem os recursos, os jogos disponíveis. Também não ficou evidenciada nenhuma curiosidade em utilizar o tempo de coordenação para sentar no próprio laboratório e conhecer o material disponível. E a equipe pedagógica tampouco propôs que isso fosse uma ação a ser realizada, apesar de demonstrar ciência do que poderia ser feito:

O próprio laboratório aqui de informática, eu acho ele subutilizado. Poderia se repensar numa forma de estar elevando o nível de participação ali, a gente já discutiu isso aqui, com a presença do professor, com um direcionamento mesmo voltado para a aprendizagem, não só pra gastar tempo ali. (EP-6)

Foi observado que em nenhum daqueles atendimentos houve planejamento específico para os ANEE's, o planejamento ficava exclusivamente sob responsabilidade da servidora que lá trabalha e que declarou “os meninos que têm dificuldade em aprendizagem, eles ainda não têm um projeto pra que eles venham e usem o computador. Nem os meninos que têm dificuldade de aprendizagem e nem os meninos especiais que deveriam ter”. Observou-se a inexistência um planejamento com a intencionalidade pedagógica de utilizar os recursos tecnológicos para se promover a aprendizagem.

As professoras, durante as entrevistas, declararam uma grande preocupação com momentos/espços para reforço, algumas até deixam de levar alguns alunos para o laboratório de informática para darem reforço àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Elas aparentaram desconhecer a riqueza de recursos disponíveis nesse espaço.

No entanto, a SEEDF orienta que todos os tempos e espaços disponíveis na escola devam ser utilizados para estimular e promover a aprendizagem dos estudantes:

Diversos fatores são destacados como dificultadores para o alcance da educação com qualidade, entre eles, o de caráter social relacionado ao acesso, à permanência e ao aproveitamento escolar. Nessa perspectiva, assegurar a todo estudante tempos e espaços de convivência escolar e oportunidades concretas de aprender, como preconiza o Bloco Inicial de Alfabetização, é importante para mantê-lo na escola e promover suas aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 15).

No entanto, foi possível identificar algumas práticas significativas no laboratório de informática que podem ser compartilhadas com o próprio grupo, em uma formação continuada, com troca de experiências, por exemplo, pois essa seria uma oportunidade enriquecedora para todos. Aqueles 21% das professoras que acompanhavam as atividades são muito significativos. As professoras não sentaram em nenhum momento. A cada atividade, andavam pela sala, acompanhavam cada aluno e paravam para auxiliar aqueles que apresentavam dificuldades. Questionavam, estimulavam, demonstravam interesse. E os alunos respondiam com mais interesse, com mais vontade de acertar, de vencer aquele jogo e suas próprias dificuldades. O ‘reforço’ acontecia ali, no momento em que o aluno resolvia um desafio, ou quando a professora orientava em cada dificuldade. O diagnóstico de dificuldades pontuais que poderiam ser trabalhadas em sala também era possível de ser percebido. Para Prado (2008, p. 65):

O professor não precisa saber sobre tecnologia da mesma maneira que um *expert* da área, mas ele precisa necessariamente conhecer as especificidades das diferentes tecnologias (potencialidades e restrições) e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem do aluno. É esse conhecimento que dará condições ao professor de reconstruir sua prática pedagógica numa visão integradora da informática com os recursos tecnológicos, potencializando o desenvolvimento de uma educação de qualidade e inclusiva.

Foi desafiador perceber que os recursos estão disponíveis, certamente em quantidade insuficiente e ainda deixam a desejar. Mas o fato é que, mesmo longe do que seria desejável, há disponibilidade e pouca utilização de tais recursos. Há uma aparente falta de valorização desses recursos como ferramentas de apoio ao processo educativo. Para Raiça (2008, p. 19), “as mudanças sociais e tecnológicas adentram o universo escolar, batem a suas portas ou entram mesmo sem pedir licença, quer os professores estejam quer não estejam preparados para absorvê-las”. Portanto, eximir-se em nada irá contribuir com o fazer pedagógico naquela instituição. É urgente conhecer os recursos disponíveis, utilizá-los sem receios, aprender com os alunos, uma vez que muitas vezes são eles quem dominam o assunto. É necessário que cada professor se desafie a explorar e conhecer novas formas de aprender e ensinar.

Nessa perspectiva, à organização pedagógica escolar cabe compreender que “tecnologia e educação inclusiva são frutos da evolução da sociedade [...] Os recursos tecnológicos utilizados por profissionais preparados, conscientes de seu papel de educador, mediador e

fomentador de novas ideias, têm se tornado uma importante ferramenta em favor da inclusão” (RAIÇA, 2008, p. 33).

A escola inclusiva exige uma nova organização pedagógica, estruturada e pensada para todos, inclusive os profissionais que ali atuam. Tal organização deve pautar-se em princípios inclusivos como dialogicidade, escuta ativa e respeito às singularidades. Deve ainda lançar mão de todos os recursos disponíveis, inclusive os digitais, para que a aprendizagem seja uma construção de todos os alunos, estimulada em todos os momentos, tempos e espaços dentro da escola, onde a intencionalidade pedagógica não deve faltar.

3.3 A PERSPECTIVA INCLUSIVA

A concepção de inclusão que rege o presente trabalho, é de que:

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados. A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para **todos**, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ alunos ‘com problemas’; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado. (CARVALHO, 2014, p. 96, grifo nosso).

Defende-se que a palavra **todos** inclua também os professores, pois acredita-se que é praticamente inviável que um ser humano que se sente excluído, anulado e sem voz encontre forças para fortalecer a identidade e a potencialidade de outros seres, tão humanos quanto ele próprio. No entanto essa concepção de escola para todos não coaduna com a diferenciação que ainda persistem de que há os alunos *normais* e os *outros*, ou os *especiais*. Em algumas entrevistas, as professoras registraram concepções sobre os ANEE’s que remetem a um padrão de normalidade:

Eles têm condições de aprender, talvez não como uma pessoa, entre aspas dita normal (EP-1).

Inclusão é para atender os meninos portadores de necessidades especiais, para eles terem contato com as crianças ditas normais (EP-5).

Enquanto os alunos ditamente normais, não são especiais (P-7).

É um autista. [...] Ele frequenta a sala de recursos e aí ela falou que até pediu pra mãe rever porque ele é um menino normal (P-3).

Eu tenho respeito pelos meus alunos. Seja Especial, não seja Especial. Seja normal, não seja normal (P-12).

Foi observado nas falas dos sujeitos uma distinção entre a ‘deficiência’ e o ‘padrão normal’ o que denota que a exclusão ainda permeia as concepções dos professores, mesmo quando assumem uma postura de defesa da inclusão. Quando alguém assume que existem crianças normais, as crianças com deficiência seriam consideradas o quê? *Anormais*? Pessoas que devem ficar à parte do processo? Eizirik (2015, p. 36) afirma que

[...] as sociedades, as relações entre poder-saber e as ciências humanas definiram, cuidadosamente, desde o século XVIII, as diferenças entre normal e anormal e usaram essas definições para regular o comportamento das pessoas. Nossa sociedade, de forma crescente, encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais.

Aqui uma reflexão nos é colocada: apesar de estarmos no século XXI e ainda nos deixamos conduzir por pensamentos de uma sociedade que deveria estar ultrapassada. É incrível pensarmos que os preceitos, ou melhor, preconceitos de três séculos atrás ainda encontram forças em um mundo que evoluiu tanto em termos de comunicação e acesso ao conhecimento. Aliás, não só encontram forças, mas tem crescido vertiginosamente os ‘discursos’ sobre o quê e quem é normal, acompanhados de uma crescente onda de violência e intolerância. Para Carvalho (2016, p. 42), “trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que ‘eliminam’ aquelas que não se encaixam porque fogem ao padrão estabelecido”.

Discute-se ainda que, se a inclusão tem como fundamento a educação para todos, por que se insiste-se diferenciação? Ruth Rocha, em seu livro *Quando a escola é de vidro*, conta a história da escola onde as crianças chegavam e logo eram colocadas em vidros, todos iguais, espremidas, contidas, imóveis. Ao pensar nos padrões de normalidade, é isso que parece. Sociedade e escola parecem colocar as crianças em vidros, em rótulos, em gavetas, excluindo tudo o que é singular, único, especial.

Tal padrão acaba por categorizar as pessoas. Com base em quê? O que é normal? Uma vez que “a diferença é parte ativa na formação das nossas identidades, do modo que nos tornamos aquilo que somos” (VIANNA; SILVA, 2014, p. 9), o que nos leva a julgar o que é ou não normal? Os autores ressaltam “que a definição de normal depende da definição de anormal e que este par normal/anormal acompanha a humanidade em diversos lugares e épocas”, indicando que muitos dos hábitos contemporâneos já foram considerados anormais: escovar os dentes, escrever com a mão esquerda, mulheres vestirem calças compridas...

O que se argumenta é que essas noções passam a dar errado quando se passa do “*normal* (enquanto caracterização de alguma coisa) para o *normativo* (enquanto caracterização daquilo que *deve* ser)” (VIANNA; SILVA, 2014, p. 9). Nas entrevistas foi evidenciada a preocupação

dos professores com seus alunos, mas também a força do diagnóstico. Muitas professoras referem-se aos alunos pelo diagnóstico, em detrimento da referência à pessoa do aluno, dizem: *meu TDAH, o Down, eu tenho um autista...* isso acaba por diferenciá-los, segregando-os. Para Orrú (2017, p. 21)

[...] o diagnóstico biomédico presente no DSM e CID é um vetor catalizador de descapacidades, déficits, ausências, prejuízos, falta de potência, anomalias, rigidez e espectros. É um mecanismo que coisifica, etiqueta, classifica, enrijece, padroniza, desigualta, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular. Serve para justificar a máquina jurídica às ações que segregam, punem, excluem, dopam, interditam o declarado incapaz ou anormal, usurpando sua identidade de ser humano.

Em contrapartida, as demais professoras entrevistadas compartilharam concepções de escola inclusiva e inclusão que precisam ser divulgadas, refletidas e disseminadas entre todos:

É uma escola onde a gente aceita a diferença do ser humano. [...] Vai muito além de todos esses decretos que geralmente surgiu por conta dos alunos especiais. É entender que o ser humano ali, como qualquer pessoa, você tem sua potencialidade e você tem fragilidades ou coisas que você precisa melhorar. (EP-7)

Pra mim a inclusão é pensar naquele indivíduo e não na generalização. (EP-4)

Uma escola, com pessoas singulares. Esse é o processo. Quem sabe, eu também não tenho nenhum relatório, mas eu preciso de um processo diferenciado. O outro também precisa. O outro também precisa e a gente tem de ser flexível com o humano, porque os processos são singularizados. (EP-6)

A gente não pode ver diagnóstico, você tem que ver o aluno. [...] Se você começar a ver só diagnóstico ou vou ter que diagnosticar, você vai deixar de ver a essência daquela pessoa que está ali. (P-5)

Olha eu entendo uma escola inclusiva quando é uma escola que abraça. (P-17)

O olhar para as singularidades! Nenhuma concepção acima procurou diferenciar ou comparar os ‘normais’ dos ‘outros’. É possível se construir uma nova sociedade apenas com esses pensamentos e atitudes que os consolidem.

Rios (2011) aponta que a ética enquanto “espaço da reflexão filosófica que se define como a reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” (p. 29) permite identificar tais valores e, assim, assumi-los ou ressignificá-los. Os valores fazem com que as pessoas classifiquem o mundo de acordo com suas próprias crenças, com uma visão unilateral e reduzida. Um processo educativo precisa ser construído a partir das muitas verdades, das muitas possibilidades, da visão ampla que somente a reflexão e o trabalho colaborativo são capazes de propiciar. É preciso refletir, no espaço escolar, sobre as concepções que se refletem nas nossas ações. Mesmo que um professor se pronuncie ‘inclusivo’, jamais o será se não acreditar com todas as suas forças que cada criança é única e que as janelas de aprendizagem surgem aos olhos de quem está atento.

Durante as entrevistas, comentou-se o caso do aluno A. que também era atendido na sala de recursos. O aluno tem diagnóstico de Deficiências Múltiplas, entre elas a baixa visão, é um aficionado por tecnologias e adora trabalhar no *tablet*, fato confirmado durante as observações na sala de recursos. Se comunica com muita facilidade e possui um vocabulário refinado. O *tablet* foi muito utilizado com o aluno no ano anterior. Mas a professora alerta para um contraponto:

Ele sabe contar história oralmente, ele sabe interpretar. Por isso que eu te falo que não pode ficar só no tablet. [...] Porque ele pode mais. Você não pode nivelar por baixo! Tem que oferecer mais! [...] Mas eu acho que ele precisa da questão da escrita também. Ele dá conta, sabe! Ele dá conta! [...] Eu falei com o pai dele na reunião de pais, que o A., bem trabalhado, ele pode tirar uma carteira de identidade que não seja de analfabeto. [...] A visão que ele tem dá pra fazer uma carteira de identidade sem precisar de ser analfabeto. Por isso que eu te falo, a gente tem que explorar, as janelas, tem janelas de aprendizagem ali, que podem ser bem exploradas.

Nessa questão, a professora demonstra uma preocupação legítima com o futuro do aluno, não só em resolver uma questão pontual. Além disso, as tecnologias digitais são o que são: recursos! Não podem se tornar o próprio professor ou o único recurso.

Ao observar o atendimento na sala de recursos, a aluna A.C., criança com deficiências múltiplas, cadeirante, totalmente dependente de outras pessoas, impressionava a cada observação. Seu olhar curioso e expressivo demonstrou que, além de todas as restrições, há muita capacidade ali. Há uma percepção e uma compreensão de mundo que não pode ser ignorada, relegada a segundo plano, excluída do direito de pertencer a um grupo e aprender. O interessante foi perceber o processo dialógico estabelecido entre a professora da sala de recursos e essa aluna. Mesmo que a dificuldade em articular palavras fosse tão evidente, a professora demonstrou compreendê-la tanto nas tentativas de articulação, quanto nos olhares que a aluna expressava.

As professoras registraram em suas falas algumas situações em que dependem da macroestrutura da SEEDF, inclusive da parceria necessária com a Secretaria de Saúde, por exemplo:

Nós fizemos um levantamento assim, na primeira, no primeiro conselho de classe, pra ver quais alunos que poderiam precisar fazer uma consulta de vista, né. Porque estavam com dificuldade pra ler no quadro ou liam lacrimejando, vermelho, aí os professores passaram a lista. Não são muito, são dez. Dez aluninhos. Aí eu ligo na Regional pra tentar ver a possibilidade de estar agendando. 'Olha, só está agendando um por mês.' Quer dizer, vou chegar no final do ano e meus alunos ainda não foram atendidos. (EP-8)

Nesse caso, a Secretaria de Educação, representada pela Regional de Ensino, disponibiliza uma única vaga mensal para consulta oftalmológica. Uma única vaga. Na escola

havia dez alunos, sem levar em conta o universo das outras escolas que pertencem a essa Regional e à Secretaria de Educação como um todo. Compreende-se que quando se tem uma educação pensada para todos, é necessário mais que o acesso. É necessário que se construa condições de acessibilidade. E seguem outras situações:

Não temos fono (fonoaudiólogo) na rede. O primeiro exame a ser feito que é o de audiometria, não tem como na Rede. O pai, às vezes, não tem condições de pagar. (EP-8)

Com certeza faltam recursos materiais, principalmente de outras áreas, a área da saúde, que a gente tem uma certa dependência dessa área, de eu contar com um profissional da saúde, isso é muito difícil. (EP-3)

Muitas vezes o diagnóstico não segue em frente por causa de um exame, por causa de um laudo médico, que a gente sabe que muitos pais não têm condições e a Rede Pública tá o caos que está e é isso. (P-14)

Na escola inclusiva, foco não deve ser o diagnóstico, mas, atualmente, e pela legislação, é por meio dele que cada estudante tem garantidos os direitos específicos para cada caso, como, por exemplo, ser atendido na sala de recursos ou ter acesso à adequação curricular. A SEEDF, no Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Especial (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 11) afirma que “o objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global”, nas condições descritas pelas professoras, supõe-se que não ocorre o favorecimento de acessibilidade, o que acaba por impossibilitar a promoção da aprendizagem.

Beyer (2015, p. 76) alerta que “o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada”. Para que as concepções e ações que refletem paradigmas excludentes e segregadores percam definitivamente o espaço nas escolas, é preciso que seja realizado um estudo profundo dessas concepções e das possibilidades, das alternativas que estão disponíveis e que podem favorecer a inclusão de todos.

Nesse sentido, na educação inclusiva, a existência das turmas de Educação Especial dentro da escola poderia ser caracterizada como indício de integração, ainda aquém da inclusão total. Na Escola, as duas turmas ficavam geograficamente isoladas das outras turmas, em uma sala distante das demais. O que já denotava uma separação dentro do espaço escolar. Os estudantes participavam de todas as atividades pedagógicas realizadas no espaço escolar, como apresentações, eventos, mas sempre sob o rótulo de *Classe Especial*. Compartilhar o espaço e

momentos com os demais estudantes é essencial para esses alunos, uma vez que sua turma é considerada ‘pré-inclusiva’. É necessário que realmente façam parte daquele contexto como qualquer outro aluno, de qualquer outra turma, tendo suas especificidades atendidas, obviamente.

Entretanto, em apenas uma das observações realizadas no laboratório de informática, a professora de uma Classe Especial levou seus alunos para realizarem as atividades junto com outra turma. Nesse sentido, eles tiveram um pequeno período de tempo para compartilhar o espaço e as atividades conjuntamente, dentro das possibilidades de cada aluno, mas em nenhum momento houve interação entre os estudantes, apenas o compartilhamento do espaço. Durante os momentos na recepção diária dos alunos e no recreio, esses alunos também compartilham os espaços, sempre sob a égide da Classe Especial, sob maiores cuidados, aparentando uma superproteção. Raiça (2008) defende a importância de o professor acreditar “na possibilidade de aprendizagem dessas crianças, pois, ainda que elas aprendam de forma diferente, ou em um ritmo mais lento, a maioria tem condições de avançar na aquisição de conhecimentos e habilidades” (p. 30).

O paratleta Fernando Fernandes, tricampeão mundial de canoagem, em recente entrevista na televisão, afirmou que uma de suas batalhas é mostrar que as pessoas têm que parar de relacionar deficiência física com incapacidade, o que ele considera um “pré-conceito” (FERNANDES, F., 2017): “se você colocar aquela escadinha ali pra eu subir, eu sou incapaz. Agora se eu colocar você no meu caiaque, você vai se tornar incapaz”. Ele afirma que quando as pessoas veem paratletas competindo, mesmo em uma competição de altíssimo nível, ainda os subestimam por serem deficientes competindo entre si. Então, na sua luta por superar o paradigma da integração, ele procura realizar atividades que outros atletas, sem deficiência aparente, executam.

Se todos somos incapazes em algum momento, melhor seria unirmos nossas forças, ao invés de classificarmos o que é ‘normal’ e ‘aceitar’ o diferente, desde que ele fique à parte. Com seus iguais, com seus semelhantes! Entretanto, como questiona o poeta: “Se eu amo meu semelhante? Sim. Mas onde encontrar o meu semelhante?” (QUINTANA, 2013, s/p).

3.4 UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA VOLTADA PARA TODOS

Uma escola não é um universo à parte, com características próprias. Evidentemente, tem suas rotinas e dinâmicas próprias, mas compõe-se de pessoas que pertencem à sociedade e refletem, nos espaços de convívio, suas crenças, valores e experiências. Levar em conta suas

concepções é conhecer de maneira mais aprofundada a *consciência coletiva* (DURKHEIM, 2007) assim contribuir com a evolução da própria sociedade. Parte-se então, do princípio referendado por Freire (2005, p. 83) de que todos somos “seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Estamos todos em processo de construção, desconstrução e reconstrução, nos descobrindo a cada novo desafio, a cada nova experiência.

A realidade escolar não é estática, mas dinâmica e complexa. Ao voltar o olhar para os recortes, objetivou-se uma análise pontual daquilo que ficou evidente na fase de coleta de dados. Entretanto, a vida não é feita de recortes, e principalmente, os recortes não são decretos sobre o que é certo ou errado. Seres em construção que somos todos nós, obviamente trazemos em nossa constituição aquilo que aprendemos e absorvemos da sociedade em que estamos inseridos e na qual participamos ativamente.

Os recortes não traduzem a complexidade do contexto da pesquisa e nem de longe são capazes de mostrar todo o potencial humano e educativo que aqueles muros comportam. Sobre os sujeitos, é evidente o compromisso, dedicação e preocupação com a realização de um trabalho educativo que resulte em aprendizagens. Muito além do que lhes é cobrado, institucional e socialmente, aquelas mulheres carregam em si um forte desejo de fazer a educação acontecer. E assumem essa responsabilidade:

Primeiro, num processo de aprendizagem, é o professor ter interesse, motivação de trabalhar. É você trazer um aluno que tem uma questão, porque o especial inclusiva não é só o aluno que é especial, qualquer um, qualquer pessoa tem uma questão, uma necessidade especial. Todo mundo tem. É você olhar pra essa pessoa ou pra esse ser que está ali, na sua sala. O que você vai contribuir no processo dele? (P-1)

A concepção escolar em que essas professoras se alfabetizaram e se formaram já não encontra muito espaço nesses tempos de inclusão e diversidade, mas tudo o que foi aprendido durante sua vida escolar continua fazendo parte de seus conceitos, de seus valores e concepções. O grande desafio é romper os próprios valores e concepções, encontrar novos caminhos para trilhar nesse mundo de possibilidades que o processo educativo impõe. Esse desafio será vencido na medida em que aquele grupo transformar-se em equipe. Na medida em que descobrirem respostas conjuntas para as questões propostas por Morin (2011, p. 43): “Quem somos?”, “Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?”.

As respostas a tais questões, de cunho filosófico e existencial, podem configurar-se como uma nova concepção de escola, como uma renovação do seu PPP. Fazendo uma análise aprofundada das questões evidenciadas no seu cotidiano (quem somos, onde estamos), partindo

do histórico individual e do próprio contexto (de onde viemos) e traçando objetivos claros, com metas precisas (para onde vamos).

As individualidades mostraram-se dispostas à aprendizagem e ao crescimento, à busca de soluções e respostas. O que pode ser aprimorado é o desenvolvimento da compreensão que, de acordo com Morin (2011, p. 82), “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. Características evidenciadas durante as entrevistas e observações. É interessante perceber que as respostas estão no grupo. E ao conseguir articular essas individualidades, a equipe pedagógica será capaz de acessar todos os conhecimentos que necessita para atender às demandas educacionais de todos os alunos.

Constata-se que este processo desafiador para a coordenação pedagógica, sobretudo nesse contexto, onde as coordenadoras chegaram de fora e, uma delas se afastou definitivamente da Escola, é ainda mais laborioso o processo de desenvolver um olhar e uma escuta sensíveis:

Ouvir o outro significa considerar, de fato, sua fala e procurar compreender o significado de suas manifestações. Não é fácil nos despirmos dos preconceitos e aceitar ideias diferentes. A escuta é fundamental para que o diálogo se instaure. Não há diálogo sem escuta, não há problematização nem reflexão sem escuta. A escuta faz parte do diálogo e requer assumir uma postura compreensiva, amorosa, humilde, acolhedora – o que pressupõe tais posturas na vida. (CAMPOS, 2015, p. 198).

Pode ser desafiador e laborioso, em virtude das situações desagradáveis que se estabeleceram. Mas superá-las é totalmente possível, uma vez que há, ali, potencial humano capaz de encontrar o caminho da dialogicidade (FREIRE, 2005, p. 89) e entendimento. Há muito carinho pela Escola e pelos alunos. Há um desejo de que os problemas sejam superados e, sobretudo, há uma necessidade de se estabelecer relações de trabalho pautadas no respeito mútuo para que aquelas profissionais mantenham-se fortes, saudáveis e confiantes para gerir o processo educativo em suas salas de aula.

O fato de que, de acordo com Mantoan (2015, p. 251), “persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos”, pode significar que, em alguma medida, os estudantes são diferenciados entre aqueles que podem e aqueles que não podem ser ensinados e que os professores ainda não lograram superar as questões e os paradigmas que impedem que a inclusão aconteça. Também pode significar que o sistema de ensino, que se anuncia como inclusivo, também tem que lidar com essas questões, uma vez que tal sistema é composto por pessoas, por suas crenças e pelos paradigmas que as fortalecem.

Carvalho (2016, p. 50) explica que

Curiosamente constata-se na histórica odisseia do sujeito com deficiência, que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido a busca da ‘normalidade’, em vez da defesa de seus direitos de ser ‘autorizado’, socialmente, como diferente, sem preconceitos e discriminações.

[...] Talvez uma das possibilidades de reverter, definitivamente, os processos excludentes seja a de ressignificar de fato, e em nós, a ideia que temos da nossa própria ‘normalidade’ e, dentre seus corolários, o que nos leva a supor que, por sermos ‘normais’, somos seres completos, já que não nos faltam os sentidos, a inteligência, a capacidade motora, locomotora agora e para sempre.

Profissionais que entendem a inclusão querem alcançá-la, mas estão submetidas a um sistema que prevalece a integração. Nesse, as aprendizagens mais ‘funcionais’ como ler, escrever, contar são profundamente valorizadas, pois o mundo espera que seus cidadãos produzam, que façam a máquina funcionar. E isso é importante sim. Não estaríamos na Academia se essas aprendizagens não fossem essenciais. Mas, o que é mais importante para cada estudante que frequenta a escola? Ler? Escrever? Contar? Socializar? Expressar-se de formas não tão convencionais e igualmente significativas? Comunicar-se? Sentir-se gente? Perguntas que deveriam fazer parte de um currículo inclusivo, mas que parecem estar bem distantes desse contexto.

A correria cotidiana, as múltiplas tarefas que consomem os cidadãos em geral e, muito especificamente, os professores, não podem nos cegar. Ao fixarmos o olhar na deficiência, fechamos os olhos para o que é rico, para as possibilidades, para aquilo que a pessoa com deficiência é capaz de aprender e de ensinar. Precisamos, com urgência, enxergar o que há de humano em nós e nos outros, sob o risco de comprometermos a nossa humanidade. Como dizia Chaplin “não sois máquinas! Homens é que sois!”.

Há muitos caminhos possíveis para que a equipe pedagógica dessa Escola aprimore suas práticas. As respostas estão em seus próprios documentos e no potencial de cada profissional que ali atua. Além disso, os documentos da SEEDF contribuem com sugestões que podem fazer a diferença no espaço escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.34). No contexto, durante o processo de pesquisa, ficou evidenciado que em algumas das oportunidades, deixou-se de criar situações favoráveis ao processo educativo. Compreende-se que todos os espaços dentro de uma escola deveriam ter fins educativos e que a função precípua do professor é enriquecer esse processo.

O laboratório de informática, dentre os recursos tecnológicos digitais disponíveis na Escola, é um excelente meio de explorar o potencial de aprendizagem de cada estudante, ainda que dentro das limitações existentes, como inadequação do espaço, insuficiência de maquinário e um profissional que atenda exclusivamente as turmas nesse espaço, uma vez que a servidora

responsável naquele momento organizava seu tempo no atendimento no laboratório e na sala de leitura. No entanto, enquanto o ideal não acontece, é possível trabalhar com o que se tem e aproveitar cada momento como impulsionador de aprendizagens. Uma vez que as oportunidades/momentos/espços da Escola fossem utilizados em todo seu potencial, provavelmente não haveriam motivos para ampliar a carga horária de atendimento aos alunos e as professoras teriam o tempo/espço da coordenação destinado exclusivamente ao que lhe foi determinado:

[...] a Coordenação Pedagógica precisa consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar a aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31).

A inclusão total poderá ser factível se e quando as pessoas forem capazes de reconhecer que a “condição humana” (MORIN, 2017, p. 35) iguala, torna todos humanos, apenas humanos, ou seja, “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos o humano como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. [...] É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (p. 51). Tal compreensão leva à concepção de que apesar da diversidade, nós, seres humanos, não somos tão diferentes. Diversos, sim! Diferentes, raramente. E, sobretudo, essa compreensão pode favorecer climas relacionais menos conflituosos e agressivos.

Com o acolhimento da noção de humanidade, a quebra das barreiras atitudinais e a consolidação de um trabalho coletivo pode ser construída uma verdadeira articulação entre as equipes e as professoras, como indica Alves (2016, p. 51) sobre o trabalho entre os professores que atendem na Sala de Recursos e os regentes:

Nesse processo necessário de articulação dos professores do AEE e classe regular se faz necessário um rompimento com a cultura do individualismo que reforça as mediações desconectadas entre si, para uma organização baseada na colaboração com objetivo convergente de buscar ações pedagógicas para as necessidades específicas dos estudantes e conseqüentemente alternativas para organização do espaço escolar para o atendimento à diversidade.

A autora defende a necessidade de se executar a mediação articulada, que define como:

[...] o trabalho colaborativo dos professores de AEE e ensino regular desde o planejamento com objetivo pedagógico convergente e retroalimentação, para buscar ações pedagógicas no atendimento à diversidade de demandas educacionais presentes no contexto escolar, no movimento de ação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2016, p. 109).

Sob essa ótica, percebe-se que no trabalho pedagógico escolar a coletividade precisa configurar-se em um processo colaborativo, onde, lembrando o pensamento aristotélico: o todo é maior do que a simples soma das partes. No verdadeiro trabalho coletivo, as partes executam o que lhes cabe de maneira totalmente integrada com as demais, articulando os saberes, não mais de maneira informal, nos corredores e nas portas das salas de aula, como foi registrado em algumas entrevistas, quando algumas professoras narraram que determinadas conversas com membros da equipe pedagógica aconteciam naqueles espaços incomuns, em momentos aleatórios.

Durante o processo de coleta de dados, ficou evidente a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos, a ansiedade em relação àqueles alunos que apresentam necessidades diferenciadas para construir suas aprendizagens, o desconforto com os conflitos que eclodiram entre professores, com as relações (des) construídas entre os profissionais que atuavam na Escola. Essas situações mexeram com o estado emocional de algumas professoras, deixando-as mais sensibilizadas e acarretando o afastamento do trabalho por alguns dias.

E ficou ainda mais evidente, o amor, dedicação e comprometimento que as individualidades têm em relação aos seus alunos. Amor explicitado pela angústia do tempo mínimo para atender cada aluno; pelos trabalhos realizados em casa, fora do horário de trabalho; pelo desejo de continuar na Escola, mesmo com os problemas; pela preocupação com o silenciamento das colegas; pelo desejo de evitar conflitos e, para isso, se for preciso, calar-se; pela vontade de continuar, ainda mais um pouco, na esperança de que os problemas sejam resolvidos; pelo conhecimento demonstrado e pela preocupação com cada aluno e com suas famílias; pela certeza de que estão formando cidadãos que serão capazes de mudar o mundo.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 94). O principal recurso a Escola possui: o recurso humano, com suas fragilidades, com seu amor, com sua crença na Educação. Quando a equipe pedagógica for capaz de superar os conflitos interpessoais e organizar o trabalho, haverá uma grande possibilidade de que os desafios sejam superados, que a Escola adquira sua identidade e alcance seus objetivos institucionais. Afinal, “ensinar e aprender só acontecem na possibilidade de haver comunicação entre as partes envolvidas e, da mesma forma, na necessidade de reciprocidade e confiança mútua, na verdadeira intenção de compreender o pensamento do outro” (TACCA, 2006, p. 66).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Silenciamento. Negação do outro. Falta de identidade. Exclusão. Sintomas de uma sociedade conectada, na qual os indivíduos estão cada vez mais sós. Sintomas de uma sociedade evidenciados no pequeno universo de uma Escola Classe. Uma escola. Lugar que deveria ser de respeito pelo outro, por si mesmo. Lugar de trocas, de aprendizagem, de crescimento.

Esperança. Empatia. Acolhimento. Compromisso. Características de uma sociedade que crê no seu potencial humano e rico. Características evidenciadas pelas professoras, por vezes tristes e cansadas, mas que sabem do seu valor e da importância do seu trabalho. Cientes do seu compromisso com as vidas que passam por suas salas de aula a cada ano. Professoras que têm voz e têm muito a dizer, muito a contribuir com a educação que se faz no dia a dia, no chão da escola.

Aspectos evidenciados nos resultados desta pesquisa, cuja proposta consistiu em analisar a organização pedagógica de uma escola pública do Distrito Federal e o atendimento à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio ao processo educativo. Primeiro, buscando compreender a organização das escolas públicas do Distrito Federal e a inserção da perspectiva inclusiva nessa organização. Depois, analisando como os sujeitos que compõem o âmbito pedagógico da escola se articulam para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes e, ainda, investigando o uso dos recursos das novas tecnologias na rotina escolar.

Foi possível identificar que o sistema educacional do Distrito Federal está adequado aos preceitos e exigências legais no que tange à educação inclusiva, mas que, no entanto, ainda persistem ações com características excludentes, quando não há condições de atendimento médico-hospitalar dos estudantes que carecem desse tipo de atendimento para terem sua acessibilidade garantida. A estrutura parece indicar, nos aspectos evidenciados nesse estudo, características mais integrativas do que inclusivas. Mas, esse fato merece uma investigação mais específica que o analise em âmbito geral na SEEDF.

Um aspecto evidenciado no contexto de pesquisa realizada, e que sugere urgência, é o fortalecimento do trabalho coletivo no espaço/tempo da coordenação pedagógica, por meio de reuniões pautadas na escuta ativa das dificuldades docentes, troca de experiências, aliando teoria e prática dentro das necessidades levantadas pelo próprio grupo. Cada observação realizada pela equipe pedagógica, sobretudo daquilo que ainda não é realizado, indica potencial para fomentar uma reflexão e discussão no grupo. Transformar o que poderia ser alvo de críticas em ações reflexivas que potencializem o processo educativo, seria uma importante perspectiva.

Um exemplo disso é a percepção da equipe coordenadora sobre o trabalho a ser realizado com o apoio dos recursos das novas tecnologias, uma vez que demonstraram ciência sobre as potencialidades desse trabalho e que as professoras careciam de formação na área, mas não houvera, até o mês de agosto desse ano (2017), nenhum tipo de ação formativa com este propósito.

Outro aspecto evidenciado no estudo indica que a busca pelo trabalho coletivo e colaborativo exige que cada membro da comunidade escolar assuma uma postura proativa e estabeleça com os demais um relacionamento de parceria, unindo saberes e, através do diálogo aberto, intencional e planejado, para que sejam capazes de construir novas possibilidades de edificar uma escola de todos e para todos.

Identificou-se também entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que a articulação entre as equipes pedagógicas, gestores, equipes de apoio e professores, dentro do espaço escolar, pode ser totalmente viabilizada, sobretudo porque a SEEDF dispõe do sistema de jornada ampliada, que surge como a organização viabilizadora das ações coletivas e colaborativas na escola. Reconhece-se que a estrutura identificada ainda apresenta carências de recursos e espaços, como declararam os sujeitos da pesquisa, mas é possível trabalhar com o que se tem e realizar muitas ações efetivas em favor do processo educativo. Identifica-se para essa perspectiva de que existe o espaço pedagógico, os recursos humanos e materiais necessários, o desafio será transformar a realidade escolar e construir uma nova história de sucesso no processo educativo por meio de um profundo senso de colaboração e profissionalismo.

Como prospectiva, o estudo indica que caberá à escola descobrir seus valores enquanto instituição de ensino que, embora pertencente a um sistema, possui sua própria singularidade. Identificar tudo o que move o fazer pedagógico, perceber a intencionalidade por trás de cada ação realizada no espaço escolar. Construir uma história de sucesso pedagógico é possível quando todos os sujeitos que compõem o processo educativo estão agindo em consonância, em parceria, em colaboração, compartilhando dos mesmos objetivos, superando os desafios que se apresentam no cotidiano.

As novas tecnologias oferecem recursos e possibilidades educativas que vão muito além do imaginável. É preciso investir na formação dos professores para que sejam capazes de conhecer e explorar tais possibilidades. Buscar parcerias com Universidades e outras instituições que apresentem o que há além do uso recreativo de celulares, televisores e computadores. Se os estudantes já nascem imersos na cibercultura, que os professores busquem um acesso mais efetivo neste espaço, que tenham coragem de sair do senso comum, da zona de conforto e explorem com curiosidade esse mundo que se descortina.

A quebra com antigos paradigmas somente acontece quando eles são questionados e não se ajustam mais à sociedade que os absorveu. A inclusão é o paradigma que está em construção e consolidação na atualidade. Conhecê-la, compreender seus meandros, suas possibilidades fará com que cada sujeito questione seus antigos paradigmas e tenha condições de modificá-los, ou não. Mas o conhecimento é necessário e urgente.

Questões como acessibilidade, diversidade, condição humana, cibercultura, aprendizagem são exigências do mundo contemporâneo e devem permear as reflexões no espaço escolar. Paradigmas são mudados com muita reflexão, discussão e coragem. Construir um processo educativo bem sucedido, centrado na aprendizagem de todos, dentro de novos paradigmas, é possibilitar que todos os sujeitos ali envolvidos sintam-se parte importante desse processo e sejam capazes de utilizar todos os recursos disponíveis com uma intencionalidade pedagógica muito bem definida, construída a partir da dialogicidade, acolhimento e respeito pelas singularidades.

A aprendizagem se constrói no encontro, na troca de experiências, na dialogicidade. Ela poderá ser melhor efetivada quando a equipe responsável pela organização pedagógica vivenciar esses preceitos no seu dia a dia, nas suas relações interpessoais, no seu fazer enquanto seres humanos que também têm suas singularidades para aprender e ensinar.

Ao finalizar essa parte da caminhada, os indicadores trazidos pelo estudo realizado oportunizaram o desvelar de uma realidade permeada por desafios e enfrentamentos, mas, apontaram também que prevalece a necessidade de não se acomodar, questionar, testar e reconstruir os paradigmas que limitam as ações efetivas e, sobretudo, os pensamentos e desejos de prosseguir. Almeja-se que este estudo ajude a despertar a necessidade de que outros estudos sejam realizados para que cada vez mais tenhamos na escola os educadores motivados e capazes de fazerem valer os mais nobres preceitos da educação de qualidade para todos, não do futuro, mas do presente. Valorizando o sujeito real que se apresenta, percebendo suas potencialidades, suas fragilidades e construindo, reconstruindo, a cada dia, uma nova sociedade mais acolhedora, humana e mais feliz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Silvana Sousa Silva. *A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade*. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20250/1/2016_SilvanaSouzaSilvaAlves.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Série Pesquisa. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. p. 73-82. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. *Resolução n. 7*, de 14 dez. 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC-CNE-CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

_____. *Decreto n. 3.956/2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. *Decreto n. 6.300*, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. Lei do PROINFO. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006300&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 2 jul. 2016.

_____. *Lei n. 7.853/89*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 27 maio 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. *Lei n. 11.301/2006* que altera o art. 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm#art1>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. *Lei n. 11.738/2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. *Lei n. 12.796/2013* de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. *Lei n. 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 mai. 2016.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. *A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da Reunião VII*, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>>. Acesso em: 29 out. 2016.

CHAPLIN, Charles. O discurso final do filme O Grande Ditador. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/discurso_grande_ditador_chaplin.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Traduzido por Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes pedagógicas – Bloco Inicial de Alfabetização*. 2. ed. Revisada. Brasília: SEEDF, 2012.

_____. *Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco*. Brasília: GDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/diretrizes_pedagog_2ciclo.pdf>. Acesso em: 06. out. 2017.

_____. *Lei de criação da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape*, Lei n 1.619 de 22 de agosto de 1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape e dá outras providências. Brasília: GDF, 1997. Disponível em:

<http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=49577>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. *Lei 4.751/2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: SEDF, 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/lei-n%C2%BA-4751-2012-da-gest%C3%A3o-democr%C3%A1tica.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. *Orientação pedagógica: Educação Especial*. Brasília: SEEDF, 2010. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial_2010.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. *Orientação pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Brasília: SEEDF, 2011.

_____. *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. Brasília: SEDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/orientacoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Cadernos da Escola Candanga*. Série Diretrizes Operacionais 3 – As fases de Formação no Ensino Fundamental: orientações básicas. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1997. 44 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Especial*. Brasília: SEEDF. Disponível em <<https://issuu.com/sedf/docs/8-educacao-especial>>. Acesso em 27 mar. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria n. 15* de 11 fev. 2015. Aprova o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. DODF n. 41. Seção 1. P. 6. Brasília: SEEDF, 27 fev. 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/cosine/regimento_escolar_protoria15_13mai15.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota*. Brasília: SEDF, 2012. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/06/ppp-professor-carlos-mota.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/durkheim-c3a9-as-regras-do-mc3a9todo-sociolc3b3gico.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? p. 31-42. In: BAPTISTA, Carlos Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

EL PAÍS. FUNDAÇÃO SANTILLANA. UNESCO. *Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas*. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

Disponível em: <<http://fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia/pdf/tecnologias-para-a-transformacao-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

FERNANDES, Fernando. Programa Conversa com Bial. Rede Globo de Televisão, Rio de Janeiro, 21 set. 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Ij7xpUicTgk>>. Acesso em: 16 out. 2017.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Org.). *A escola mudou*. Que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010. p. 83-114.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). *O desafio das diferenças na escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 141-145.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, Ana Gracindo (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 85-101.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. *Educ. Soc.* Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em:

<http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/279162/mod_resource/content/1/Cibercultura.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

LIMA, Licínio. *A Escola Como Organização Educativa - Uma Abordagem Sociológica* – 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, Rosângela. *O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000911447&fd=y>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015. Kindle Edition.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In.: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MATOS, Selma Norberto. MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas recorrentes da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 21, n. 1, p. 9-22. jan./mar. 2015. ISSN 1980-5470. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola*. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2006. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf>. Acesso em: 6 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SECADI: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Portaria Ministerial nº 397 de 09 de outubro de 2002*, aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaDescricao.jsf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MORAN, José Manuel. As muitas inclusões necessárias na educação. In: RAIÇA, Darcy (Org.). *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 35-54

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 23. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. *A constituição do sujeito coordenador pedagógica: processos e interações*. Brasília: FE/UnB, 2011. 147 p. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8857/1/2011_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

NUNES, Priscila Rodrigues. *Em busca da escola de todos: investigando as falas de educadores regulares frente à escola inclusiva*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934544>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

OLIVEIRA, João de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão escolar democrática: Definições, princípios e mecanismos de implantação*, 2010. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em 28 maio 2016.

ORTIZ, Elena Arias. CRISTIA, Julian. *O BID e a tecnologia para melhorar a aprendizagem: como promover programas eficazes?* Banco Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Educação. IDB-TN-670. BID, 2014. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6550/O%20BID%20e%20a%20tecnologia%20para%20melhorar%20a%20aprendizagem.pdf?sequence=7>>. Acesso em: 23 out. 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.

PETRY, Paulo Padilha. O papel dos colegas na construção da identidade docente. In: SANCHO GIL, Juana M. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (Org.). *Professores na incerteza – Aprender a docência no mundo atual*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-36.

PRADO, Maria Elisabette Brito. Os princípios da informática na educação e o papel do professor: uma abordagem inclusiva. In: RAIÇA, Darcy (org.). *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 55-66.

QUINTANA, Mario. Caderno H. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Kindle Edition.

RAIÇA, Darcy (org.). *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008.

REY, Fernando L. González. O sujeito que aprende – desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática. In.: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2014. 3. ed. p. 29-44.

RIOS, Terezinha Azerêdo Rios. *Ética e Competência*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. DELIBERATO, Débora. Tecnologias assistivas para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, jan./mar, 2012. ISSN: 1980-5470. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a06v18n1.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva Santos. MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun., 2016. ISSN: 1980-5470. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0253.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

SOARES, Donizete. *Educomunicação – o que é isto?* São Paulo: Portal Gens, 2006.

Disponível em:

<http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_dimensao_social_e_politica.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

SOUZA, Amaralina Miranda de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. v. 2, n. 2, p. 55-61, nov. 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/99/102>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SOUZA, Daiane. Burnout: síndrome afeta mais de 15% dos professores. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TACCA, Maria Carmen V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In.: MALUF, Maria Irene. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes. São Paulo: ABPp, 2006. p. 60-85.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien-TH: UNESCO, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2016

_____. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca-ES: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em 28 maio 2016.

VALENTE, José Armando. Os diferentes letramentos como expansão da inclusão digital: explorando os potenciais educacionais das tecnologias da informação e comunicação. In: RAIÇA, Darcy (org.). *Tecnologias para a Educação Inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 67-83.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 23. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. SILVA, Edileuza Fernandes da. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VENÂNCIO, Márcia Regina. A importância do coordenador pedagógico na escola. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

VIANNA, Carlos Roberto. SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. Uma ilha de inclusão no mar de exclusão? p.7-10. In.: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *RBP AE*, v. 23, n. 1, p. 53-69. Jan./Abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. E. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

APÊNDICES

A. ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Identificar as concepções que norteiam a proposta pedagógica sobre: aprendizagem, inclusão, utilização de recursos tecnológicos digitais.

Como essas concepções estão organizadas nos planos de ação e projetos descritos no PPP e no Mapeamento Institucional.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

B. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – GESTORES

- 1 Expliquem a rotina do seu trabalho na escola (suas atribuições, tarefas extras...).
- 2 Expliquem como vocês organizam as atribuições de cada um, diretor/vice, na rotina da escola.
- 3 Vocês acompanham o trabalho da equipe pedagógica? Como? (reuniões, frequência...)
- 4 Existem fatores na rotina que te impedem de acompanhar mais de perto esse trabalho?
Quais seriam eles?
- 5 O que você entende por educação inclusiva?
- 6 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 7 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais? Por quê?



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

C. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADOR

- 1 Explique a rotina do seu trabalho na escola (suas atribuições, tarefas extras...):
- 2 Descreva como acontece o trabalho colaborativo com as outras equipes (direção, supervisão pedagógica, sala de recursos, equipe de apoio, orientadora):
- 3 Seu planejamento envolve os professores? Como?
- 4 O que você entende por educação inclusiva?
- 5 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 6 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais?

Explique:



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

D. ROTEIRO PARA ENTREVISTA – EQUIPE DE APOIO

- 1 Explique a rotina do seu trabalho na escola (suas atribuições, tarefas extras...).
- 2 Descreva como acontece o trabalho colaborativo com as outras equipes (direção, supervisão e coordenação pedagógica, sala de recursos, orientadora).
- 3 Seu planejamento envolve os professores? Como?
- 4 O que você entende por educação inclusiva?
- 5 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 6 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais?

Explique.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

E. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA DA SALA DE RECURSOS

- 1 Explique a rotina do seu trabalho na escola (suas atribuições, tarefas extras...).
- 2 Descreva como acontece o trabalho colaborativo com as outras equipes (direção, supervisão e coordenação pedagógica, equipe de apoio, orientadora).
- 3 Seu planejamento envolve os professores? Como?
- 4 Dos recursos de tecnologia digital disponíveis na escola, quais você utiliza? Com que frequência? Com quais objetivos?
- 5 O que você entende por educação inclusiva?
- 6 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 7 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais?

Explique.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

F. ROTEIRO DE ENTREVISTA – ORIENTADOR EDUCACIONAL

- 1 Explique a rotina do seu trabalho na escola (suas atribuições, tarefas extras...).
- 2 Descreva como acontece o trabalho colaborativo com as outras equipes (direção, supervisão e coordenação pedagógica, sala de recursos, equipe de apoio).
- 3 Seu planejamento envolve os professores? Como?
- 4 O que você entende por educação inclusiva?
- 5 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 6 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais?

Explique.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

G. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

- 1 Descreva sua prática pedagógica. Como é o seu dia a dia na sala de aula?
- 2 Como você avalia seus alunos?
- 3 Como você trabalha com os alunos que têm mais dificuldades? Quais estratégias você utiliza?
- 4 Quantos alunos com NE você atende em sala? Como você prepara o trabalho com eles?
- 5 Existem alunos em sala que não são diagnosticados, mas apresentam dificuldades de aprendizagem? Como é realizado o trabalho com esses alunos?
- 6 Comente o trabalho realizado entre você e as equipes:
 - Direção
 - Supervisão pedagógica
 - Coordenação
 - Sala de recursos
 - Pedagoga/psicólogo
 - Orientadora educacional
- 7 Dos recursos de tecnologia digital disponíveis na escola, quais você utiliza? Com que frequência? Com quais objetivos?
- 8 O que você entende por educação inclusiva?
- 9 A quem a educação inclusiva deve atender? Por quê?
- 10 Para você, quem é o aluno com necessidades educativas especiais? Explique.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

H. ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO SIMPLES

Na escola, a percepção das diferenças atua como meio de valorizar a diversidade ou como prática excludente?

O discurso de inclusão é condizente com práticas inclusivas?

As equipes mantêm articulação permanente entre si? Como isso acontece?