

A PESQUISA COLABORATIVA COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA RED DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

COLLABORATIVE RESEARCH AS MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF A SUPPORT NETWORK FOR SCHOOL INCLUSION

LA RECHERCHE COLLABORATIVE COMME MÉDIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN RÉSEAU DE SOUTIEN À L'INCLUSION SCOLAIRE



Alessandra Bonorandi Dounis* 

David Dos Santos Calheiros** 

Neiza de Lourdes Frederico Fumes*** 

Introdução

Historicamente o Brasil vem desenvolvendo uma legislação que valoriza os princípios humanos da dignidade, da justiça e da igualdade. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) lançada em 2008 e em vigor até o momento, referenda os acordos e entendimentos mundiais com os quais o nosso país se comprometeu, como a Declaração de Salamanca a Convenção Guatemala, por exemplo (Brasil, 2008). Desde então, foram lançados no nosso país uma série de documentos e programas que, segundo Meletti e Ribeiro (2014), tiveram por objetivo normatizar a forma como a inclusão deveria ser implementada. Foram englobados nesse conjunto, a formação de professores de sala comum

* Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL.

** Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL.

*** Universidade Federal de Alagoas.

e especial, a adequação arquitetônica das escolas e a acessibilidade dos livros didáticos, o transporte escolar, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outros aspectos.

Diante de tantas recomendações redundantes e da frequente reiteração dos direitos das pessoas com deficiência e dos deveres da sociedade, em especial dos gestores e profissionais da educação para com elas, reconhecemos, baseados em Laplane (2014), um indicador de que a inclusão ainda está distante de se firmar como um paradigma. A autora ressalta que o sem número de leis e documentos acerca da Educação Especial que inaugurou o século XXI e se estendeu na primeira década dos anos 2000, revela, na verdade, a “[...] as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público com deficiência e as tensões geradas pela evidente desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação” (p. 193).

Observamos também que não há um consenso nacional, tampouco mundial do que significa não discriminar e de como incluir as pessoas com deficiência. Kassir (2012) González e Cano (2016) relatam diferentes interpretações do Brasil em outros países, que mantêm, além do atendimento em escolas regulares, salas e escolas especiais para essa população, na tentativa de garantir o atendimento às suas diferentes necessidades.

Os resultados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), após quatro anos de pesquisa acerca da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em vinte estados brasileiros, também mostraram as múltiplas interpretações acerca da padronização da PNEEPI. Dessa forma, cada estado, município e até escolas do mesmo município traduzem as políticas em ações bastante distintas (Mendes, 2015).

Segundo esses mesmos resultados, as diferentes interpretações acerca da melhor forma de escolarizar as pessoas com deficiência também ocorrem entre os pesquisadores acadêmicos brasileiros, que mantêm concepções teóricas, discursos e pontos de vistas distintos acerca das propostas da PNEEPI, mesmo que poucos se envolvam nesses debates conceituais que podem embasar novas perspectivas para o delineamento de políticas públicas alternativas (Mendes, 2015).

Baptista (2015) aponta, dentre essas diferentes concepções, a evidência de convergências acerca da ideia de que a escola regular é o lócus da inclusão

e que o convívio com as diferenças individuais é “[...] constitutivo da experiência humana e não deve ser evitado, mas potencializado no ato educativo [...]” (p. 7).

Quanto aos dissensos, estes são muito mais relacionados à forma de implementar a proposta da PNEEPI, com a reconfiguração da oferta do AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo (Baptista, 2015), apesar da maior parte da literatura não apresentar uma abordagem crítica à mesma, limitando-se a descrevê-la ou a reproduzir os textos oficiais que comemoram o seu sucesso por meio da divulgação de indicadores explorados apenas superficialmente.

A partir disso, apontamos, junto com vários autores da área, uma importante contradição na PNEEPI: a defesa da inclusão total com a matrícula de todas as pessoas com deficiência em salas comuns das escolas regulares, atrelada à oferta do AEE como único modelo/proposta/recurso de apoio para tal (Meletti; Ribeiro, 2012; Mendes, 2010; 2015; Mendes; Cia, 2014; Rebelo; Kassar, 2017; Tannús-Valadão; Mendes, 2016).

Os questionamentos e as críticas a essa opção da PNEEPI assumem três vertentes principais na literatura: a da inviabilidade de um único tipo de serviço atender a demandas de todos os estudantes PAEE em sua diversidade de características e necessidades, a da cobertura insuficiente desse serviço aos estudantes matriculados na rede pública e, em consequência disso, ao financiamento público das instituições privado-assistenciais para oferta do AEE.

Mendes e Cia (2014) identificam a oferta do AEE limitado às SRM, como uma simplificação dos serviços possíveis de serem desenvolvidos na Educação Especial e destacam que esse formato não se ancora na literatura especializada no tocante à sua efetividade para o atendimento de uma diversidade de necessidades e características do PAEE, indo mesmo na contramão das indicações científicas da oferta de uma estrutura cada vez mais variada de apoios. Nessa mesma direção, Mendes (2010) designa o AEE como um serviço “tamanho único”, uma vez que deve servir a todo e qualquer estudante PAEE, lançando mão dos mesmos formato e recursos para auxiliar na sua escolarização, desde a educação infantil até o final da educação básica, sem considerar as peculiaridades de cada etapa, além das infinitas possibilidades de demandas da própria clientela.

Com isso, o professor do AEE passa a ser o responsável por propor modificações e adaptações para favorecer a participação e aprendizagem de todo esse público na escola regular, dentro de um formato muito mais terapêutico do que pedagógico, em uma ou duas horas de atendimento semanal. Esse suporte, que se direciona muito mais a modificar e a desenvolver as habilidades do estudante PAEE, deve estar associado à proposta de escolarização em classe comum que funciona com uma carga-horária semanal muito superior, em escolas que apresentam péssimos indicadores de qualidade (Tannús-Valadão; Mendes, 2016).

Atrelado a isso, Glat e Pletsch (2012) trazem à tona uma questão importante de interpretação que ocorre em muitas escolas: de que o aluno com deficiência é de responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial. Essa compreensão tem feito com que muitos alunos, mesmo inseridos das salas de aula comuns, sejam excluídos das atividades de aprendizagem propostas para o restante da turma.

Pletsch (2014) também indica que em suas pesquisas identificou outras barreiras na implementação da PNEEPI, como a falta de acessibilidade física nas escolas e de transporte público acessível, a ausência de horários coletivos de planejamento entre professores da classe comum e do AEE, precária qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, o que só corrobora os achados de outros autores em períodos anteriores (Glat; Pletsch, 2012; Matos; Mendes, 2015).

Diante desse cenário, compreendemos que as políticas públicas para a inclusão devem ser retroalimentadas por evidências científicas com proposições de outros formatos de trabalho na escola além da oferta única do AEE, que já se mostrou insuficiente. A partir dessa ideia, propusemos um estudo que teve como objetivo analisar o processo colaborativo para composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à inclusão.

Metodologia

A base epistemológica e teórica desse estudo empírico se baseou nas proposições do Materialismo Histórico Dialético (Marx; Engels, 1999) e da

Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, que ressalta o princípio da dialética ao esclarecer que “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 1996, p. 85-86).

Como abordagem metodológica, utilizamos a Pesquisa Colaborativa proposta por Ibiapina (2008; 2016), que, em suma, define os procedimentos colaborativos como: democráticos, flexíveis em seus formatos e composições, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, que têm condições paritárias de negociarem seus significados, crenças e valores, num processo dialógico, que empreende tempo e disponibilidade para alcance do seu intuito de transformar determinada realidade educativa e que, por sua vez, inicia-se no processo de crítica e reflexão.

Sobre esse último aspecto, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) nos esclarecem que a reflexão proposta na Pesquisa Colaborativa incide em um processo que “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança”.

Mas, para que isso aconteça e para orientar o uso da reflexão na pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) sugere a sua sistematização em três ações reflexivas: **descrição**, **informação** e **confrontação**, que podem subsidiar uma quarta e última ação, a de **reconstrução**.

A **descrição** é a ação que dá início à reflexão e na qual o professor, ao falar sobre a sua prática, descreve o que faz. Com o detalhamento dessa descrição, afasta-se da ação propriamente dita, em direção à descoberta acerca das razões para as suas escolhas na prática docente. Em um segundo momento, a **informação** é estimulada com o intuito de provocar reflexões acerca do significado das escolhas e sua relação com conhecimentos espontâneos ou sistematizados que estejam ou não explícitos. Nessa direção, os participantes têm a oportunidade de discutirem sobre os conceitos necessários às suas práticas, recorrendo a uma análise que ultrapasse o contexto microssocial em direção ao macrossocial no qual estão inseridos e onde essas mesmas práticas são geradas. Já na ação de **Confrontação**, a proposta é que o professor possa falar da relação entre teoria e prática que embasa suas ações, dos propósitos

e da intencionalidade das suas práticas como ação social, com o intuito de fazê-lo compreender criticamente o significado destas para a manutenção ou rompimento dos preconceitos e desigualdades (Ibiapina, 2008).

Ao passar pelos três processos de reflexão anteriormente descritos, não de forma linear e hierárquica, mas recursiva e dinâmica, Ibiapina (2008) afirma que pode ocorrer a etapa de **Reconstrução**. Esta, que não é uma consequência obrigatória, mas uma possibilidade gerada pelo processo reflexivo, ocorre a partir da tomada de consciência. É um processo decorrente do exercício da reflexão crítica e que tem possibilidade de ajudar na reelaboração de significados e de transformação das práticas cotidianas em atividade revolucionária.

Essa possibilidade da reconstrução nos leva à identificação da prática colaborativa como uma atividade não apenas de pesquisa, mas também de formação e desenvolvimento profissional, fazendo uma relação estreita com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski, definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1996, p. 112).

A partir dessa definição, mas avançando na análise do uso da ZDP, Newman e Holzman (2014), a caracterizam como uma unidade histórica que não separa o indivíduo da sociedade e a entendem não como um lugar e sim como uma atividade; como uma unidade sócio-histórica de aprendizagem e desenvolvimento, unidade psicológica da história e por isso, atividade revolucionária, uma vez que retira o sujeito de seu papel passivo de ser determinado pela história, para aquele que é transformado, mas também a transforma.

Tendo por base essa ideia e o postulado de Vigotski (1996, p. 86) de que “O método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”, contextualizamos que, para a condução dos processos colaborativos, assim como para sua análise, não consideramos a ZDP como um resultado ou categoria a ser analisada *a posteriori*, mas como um elemento constituinte do nosso método e que também constitui nossos resultados.

A partir desses pressupostos, desenvolvemos uma pesquisa empírica que fez parte de um projeto maior coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “*Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral: limites e possibilidades*”¹ (Calheiros, 2015), cujo objetivo geral foi analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral.

Iniciamos o processo de pesquisa propriamente dito deste estudo em maio de 2017, assim que a estudante com Paralisia Cerebral, Beatriz², à época com 6 anos de idade, foi inserida na sala de aula regular da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma Escola vinculada à rede pública municipal de Educação de Maceió, situada em um bairro pobre da periferia.

Permanecemos em campo durante todo os anos letivos de 2017 e de 2018, nos quais desenvolvemos diversas interlocuções a partir de procedimentos próprios da pesquisa colaborativa, como as Observações Colaborativas e as Sessões Reflexivas, às quais foram acrescidos a Autoconfrontação Simples (Clot, 2007), a Consultoria Colaborativa (Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin, 1995) e as Reuniões de Pactuação com a rede, procedimento criado especificamente para esse estudo. Para ampliação do nosso campo dialógico com os participantes, acrescentamos ainda entrevistas individuais e coletivas.

Para articularmos a proposta da rede de apoio, contamos como a participação de duas professoras de sala regular do primeiro e segundo anos, Vânia e Carla; as respectivas profissionais de apoio, Rosineide, Isabela e Iracema; a diretora Adélia; a vice-diretora Amália; a coordenadora pedagógica Cíntia; a assistente social Virgínia; a técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Cecília e da mãe de Beatriz, Helena.

O conjunto dos procedimentos supracitados nos permitiu angariar um vasto material empírico a partir das falas de todos os participantes em diferentes arranjos e situações. Diante da necessidade de selecionar o que devemos analisar com base nos objetivos da nossa pesquisa, iniciamos o tratamento de

¹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus São Carlos/SP, sob Processo de nº 49653715.8.0000.5504, em 04 fev. 2016.

² Todos os nomes das participantes da pesquisa são fictícios.

todos os registros, a saber: anotações de diário de campo, áudio e videograções.

Os materiais no formato de áudio e vídeo foram transcritos na íntegra pelos pesquisadores e por terceiros especialmente contratados para este fim e revisados pelos pesquisadores, com inúmeros retornos às bases iniciais para dirimir dúvidas e evitar enganos com relação às falas e aos sujeitos que as produziram.

Na sequência, a partir de leituras flutuantes e recorrentes, fomos identificando falas e diálogos que poderiam ser considerados relevantes para o cumprimento do nosso objetivo geral, os destacamos no próprio texto e posteriormente alimentamos um quadro no qual inserimos o fragmento transcrito, o sujeito que o produziu, assim como o procedimento do qual foi extraído.

Para o processo de análise, utilizamos a perspectiva do método dialético, que segundo Duarte (2000), consiste na mediação do abstrato como meio para a apropriação do concreto pelo pensamento científico. O autor afirma que essa é uma das bases analíticas defendidas por Vigotski e que a dialética aqui se apresenta na ideia de que o pensamento não se forma pela apreensão sensível do imediato, pelo contato direto com a realidade, mas que “Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (p. 87).

Nesse sentido, nos dedicamos a analisar o processo colaborativo cuja construção da rede foi ancorada, na direção de identificarmos as possíveis modificações de significações e práticas geradas por ele, assim como, a possibilidade de desenvolvimento vinculada a seus procedimentos, a partir das etapas propostas por Ibiapina (2008; 2016) de descrição, informação, confrontação e reconstrução, como apresentamos no próximo item.

Resultados e Discussão

Apresentaremos a análise do processo colaborativo por meio das ações de reflexão em ordem sequencial de forma a apreendermos mais claramente cada uma delas, apenas para organização das informações de forma didática, mesmo considerando que tais ações não foram contempladas de forma linear em nossa pesquisa – nem deveriam, logo que são dialéticas.

Na **descrição** partimos da proposição de Ibiapina (2008; 2016) de nos afastarmos do imediato das ações para desvendar as relações que mediam as atividades da prática docente e buscamos essas relações a partir das significações elaboradas pelas participantes da rede de apoio acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão escolar, assim como das nossas próprias ressignificações sobre o processo colaborativo. Para isso, partimos da compreensão de que, ao tempo em que pretendíamos mediar as modificações necessárias à inclusão no seu aspecto concreto como uma síntese das condições objetivas e subjetivas da escola, também fomos mediadas por essas mesmas circunstâncias, o que nos levou a interlocuções e tomadas de decisões diferentes das que conhecíamos a partir das nossas experiências prévias.

Ressaltamos que, sem essa compreensão das (re)significações para o processo colaborativo, tudo teria sido muito diferente. À medida que fomos sendo mediadas pelas leituras do MHD e da PSH e pelas discussões acerca das suas categorias, fomos refletindo sobre a importância de considerar a dimensão subjetiva da realidade escolar como base para as interlocuções colaborativas. Sem isso, faticamente teríamos caído na armadilha de atender aos insistentes ensejos da equipe escolar de buscar soluções técnicas e mecanizadas de “como fazer” para favorecer a participação de Beatriz nas atividades propostas e provavelmente pouco teríamos colaborado para a modificação da *práxis* e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive o nosso.

Contudo, não foram apenas as mediações teóricas que nos fizeram atentar para essa questão. No próprio processo de colaboração conseguimos identificar algumas vivências que nos marcaram, como ilustramos a seguir.

A primeira delas aconteceu em uma tentativa de confrontar a professora Vânia com um evidente (para nós) problema de posicionamento de Beatriz que interferiu negativamente em sua participação na atividade de contação de estória realizada em sala de aula em novembro de 2017. Na ocasião, a professora havia formado um círculo com as crianças sentadas no chão e sentado em uma cadeira baixinha para fazer a leitura e mostrar as imagens do livro a elas, deixando Beatriz posicionada ao seu lado na cadeira de rodas, logo, mais alta e sem acesso ao que era mostrado de imagens aos demais colegas. No decorrer da atividade, percebemos o interesse inicial de Beatriz se

esmorecer e tentamos mostrar isso à Vânia, logo em seguida, por meio da filmagem que havíamos feito. No entanto, mesmo confrontada com as imagens, a professora não conseguiu identificar que o posicionamento não favoreceu a participação de Beatriz, como podemos identificar no excerto abaixo:

Pesquisadora: Você percebeu que a posição que a Beatriz ficou, ao seu lado, não favorecia a participação dela? Que assim ela não conseguia ter acesso ao livro que você estava mostrando para os meninos?

Vânia: **Não. Eu não acho que foi isso não. A Beatriz não participou porque hoje ela não está bem. Geralmente ela participa, sorri, mas hoje eu percebi que ela não estava no normal dela!**

Nessa situação, vimos que a professora, confrontada com o desempenho de Beatriz, antes de fazer uma crítica à atividade e às possibilidades de ajustes ambientais que claramente prejudicaram o seu engajamento e participação, já depositou categoricamente a responsabilidade do fracasso na deficiência da estudante, que não se comunicava verbalmente e expressava seus sentimentos principalmente por meio do sorriso e de expressões faciais.

Entendemos com Valle e Connor (2014) que essa vinculação negativa é por um lado alimentada pela pouca aproximação com as pessoas com deficiência e por outro, mediada pelas representações destas na mídia, na literatura, nos filmes, nos programas de TV e em outros veículos da cultura. Os autores destacam que as mensagens que são propagadas por esses meios reforçam as conotações negativas acerca da pessoa com deficiência, limitando-a a estereótipos de fragilidade, docilidade, inocência ou bravura e remetendo a sentimentos de pena, vingança, desespero e caridade.

A partir dessa experiência, pudemos compreender que o nosso trabalho pouco se efetivaria se não começássemos a promover mediações que possibilitassem a ressignificação acerca da própria Beatriz, que até então vinha sendo vista pela escola principalmente pelo prisma da sua deficiência, o que determinava, por si só, uma série de limitações à sua participação e aprendizagem.

Dessa forma, refizemos a programação da formação com a equipe escolar agendada para o final de novembro de 2017, que a princípio tinha sido montada em formato de oficina para fomentar o planejamento conjunto de um semanário que incluísse Beatriz nas atividades propostas para toda

a turma, a partir dos pressupostos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e incluímos aspectos relacionados às suas possibilidades e características como estudante e criança, inserida em um contexto.

Com pistas sobre as significações da dimensão subjetiva social da escola e já tendo ouvido da professora Carla indícios das mesmas significações, que se traduziam na preocupação em encontrar atividades para Beatriz, tratamos de iniciar nosso trabalho em 2018 com o foco em desmistificar a necessidade de atividade paralela e de mostrar as possibilidades de modificação para a sua participação junto com os demais, como podemos ver nos fragmentos a seguir:

Carla: **Eu só reparei nisso** (que a Beatriz tinha pouca movimentação). Aí eu falei “Meu Deus, como é que eu vou dar aula, como é que eu vou explicar a ela... aos meninos, **ela vai ficar só olhando**”,

[...]

Carla: **A minha preocupação é essa, o dia que eu for jogar com eles, como é que a Beatriz vai jogar? Como é que eu vou botar a Beatriz pra jogar, pra participar?**

(Entrevista individual com a professora Carla, março de 2018)

Pesquisadora: Então, assim, a tecnologia assistiva ela pode ajudar a gente a fazer coisas diferentes com a Beatriz, mas também pode ajudar a gente a fazer atividades coletivas em que a Beatriz também participe dentro de um conceito que eu acho que é importante a gente trabalhar que é de aprendizagem universal, Desenho Universal da Aprendizagem. Que é uma coisa que se tem trabalhado muito hoje em dia: **em vez de fazer uma coisa separada com a criança que tem deficiência, pensar as atividades de uma forma que ela também possa participar da forma dela.**

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Com esse movimento, entendemos que podemos evidenciar as ações reflexivas de **informação**, que, de forma recursiva, também já vinham acontecendo no ano anterior e prosseguiram por todo o processo colaborativo, até o seu final, dialeticamente relacionadas com algumas reconfigurações das práticas, as quais relacionamos à ação de **reconstrução**.

Podemos ilustrar essa relação entre as interlocuções da informação e (as tentativas) de reconstrução quando, na semana seguinte à apresentação

formal dos conceitos de DUA e Tecnologia Assistiva (TA) à professora Carla e à PAE Isabela, em outro momento de Consultoria Colaborativa, ouvimos relatos de tentativas de planejamento para o desenvolvimento de atividades com Beatriz dentro daquelas propostas para os demais alunos. Nessa mesma oportunidade, a professora Carla nos mostrou uma série de jogos que havia confeccionado para trabalhar base alfabética e numérica com a turma, cujas propostas, com pouquíssimas modificações também poderiam ser utilizadas com Beatriz.

As ações de informação na nossa pesquisa se edificaram em diversos procedimentos e interlocuções, principalmente diante das constatações de participação segregada de Beatriz e das questões relacionadas às significações acerca da deficiência. Da mesma forma, envolveram questões acerca da postura e posicionamento da estudante na sala de aula (adequação postural) e das possibilidades de ajustes na sua comunicação e nas atividades pedagógicas, temas recorrentes de todo o trabalho de construção da rede de apoio.

Destacamos que, pela sua característica de provocar reflexões sobre as escolhas para as práticas por meio das respectivas relações com os conhecimentos, sejam eles explícitos ou não, como propõe Ibiapina (2008; 2016), as ações reflexivas de Informação foram especialmente promovidas nos momentos de Consultoria Colaborativa. Com isso, não se restringiram a aspectos teóricos, mas se constituíram essencialmente nas relações com a prática, uma vez que tínhamos, dentro da perspectiva da Consultoria Colaborativa, que propor modificações para responder às demandas apresentadas pela escola, para favorecer a participação e a aprendizagem de Beatriz, conforme a proposta de Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995).

Importante destacar que as nossas interlocuções se pautaram teoricamente na utilização de recursos de TA, dentro da perspectiva do DUA. Para isso, disponibilizamos textos e referências para que as participantes da rede estudassem e buscassem novos conhecimentos acerca do tema da inclusão, para subsidiar as nossas discussões e proposições de modificação das práticas e, com isso, configurá-las como *práxis*.

Dessa forma, descrevemos a seguir, os principais resultados dessas ações reflexivas, decorrentes das etapas de recomendação e implementação das intervenções da Consultoria Colaborativa, a partir de como foram traduzidas na

modificação de algumas práticas, de acordo com as propostas de ajustes para a adequação postural, comunicação e participação de Beatriz nas atividades de sala de aula. Com isso, também nessa etapa, podemos identificar que as ações de informação geraram algumas ações de reconstrução, mas dessa vez, de ações práticas para ampliar a participação de Beatriz na sala de aula.

Nesse sentido, uma das primeiras demandas que observamos e, ao mesmo tempo recebemos da escola foi a do posicionamento de Beatriz na sala de aula em relação aos demais colegas e sua postura no mobiliário escolar, uma vez que este era inadequado e que, com o uso de sua cadeira de rodas, Beatriz permanecia em uma postura passiva, desalinhada e longe dos seus colegas.

Com essas observações, consideramos com Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) e com Bersch (2007), que uma boa postura sentada é essencial para pessoas com paralisia cerebral, principalmente considerando o tempo em que as crianças permanecem sentadas na escola. Para isso, as autoras afirmam que a adequação postural sentada envolve um bom apoio corporal no sistema de assento e encosto da cadeira, assim como sua proporção com a altura da mesa e a possibilidade de apoiar os antebraços, associadas ou não a outros artifícios, como a inclinação da superfície da mesa.

Importante destacar que essa preocupação não envolve aspectos meramente biomecânicos ou de cuidados com a estrutura do corpo da estudante. Uma vez estando em uma postura alinhada, confortável e segura, a criança com paralisia cerebral obtém uma facilitação dos seus movimentos de membros superiores, o que favorece o manuseio dos objetos e materiais escolares, além de expandir seu campo visual. Assim, pode manter a atenção e a concentração nas atividades propostas e, com isso, ampliar suas condições de participação, interação e aprendizagem (Bersch, 2007; Giacomini; Sartoretto; Bersch, 2010).

Diante da compreensão de que nestas condições ficaria muito difícil desenvolver qualquer atividade com Beatriz, pactuamos com a escola algumas adaptações no mobiliário, até chegarmos a uma cadeira de posicionamento escolar doada, na qual fizemos ajustes e orientações para o atendimento à adequação postural e da participação de Beatriz, ficando a escola responsável apenas pelo recorte de uma mesa em meia lua para facilitar o apoio dos seus braços.

A partir de então, a cadeira passou a ser utilizada na maior parte das atividades de Beatriz, favorecendo a sua aproximação com os demais colegas, uma vez que estavam na mesma altura. Além de uma melhor postura, o uso do mobiliário adaptado proporcionou também uma mudança do seu lugar na sala para mais próxima da professora, que a partir disso passou a organizar as carteiras em “U”. O recorte da mesa não foi providenciado pela gestão da escola até o final do ano letivo de 2017, mesmo assim, a modificação foi considerada positiva por parte da equipe, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

Vânia: **Quando a gente colocou a Beatriz na cadeira, no início, a Beatriz não fazia o que ela faz hoje.** Eu disse “Beatriz como tu estás maloqueira, mulher!” Porque quando os meninos passavam por trás da Bia, diziam: “Bia...” aí ela já ia assim com o bracinho, antes ela não fazia com esse comprimento, antes ela ria. **E hoje ela já olha e já coloca o bracinho. A cada dia, a gente já vai vendo um desenvolvimento, um avanço.**

Reunião de Reflexão, dezembro de 2017.

Essa fala nos faz identificar que a adequação postural de Beatriz proporcionou uma situação social de desenvolvimento, que, segundo Veresov (2012), se relaciona tanto com a ideia de que o mundo social é uma fonte de desenvolvimento para a criança, tanto com a de que relação entre a criança e o seu ambiente serve de ponto de partida para o desenvolvimento de formas mais elevadas de seu comportamento e consciência.

Da mesma forma, nos reportam a ideia de Vigotski (1997) que, antes de ser uma criança com alguma deficiência, Beatriz era uma criança. Portanto, se interessava pela interação com os colegas que, por sua vez, impulsionavam seu desenvolvimento, ampliando a sua ZDP, pelo atendimento aos seus afetos, necessidades e interesses, em diferentes interações de aprendizagem (Kratsova, 2014).

No entanto, mesmo com a avaliação positiva acerca do uso da cadeira de posicionamento, ao reiniciarmos em 2018, precisamos retomar as questões de adequação postural de Beatriz, o que nos mostrou a recursividade da ação de informação no processo de reflexão.

Após análise conjunta acerca da adequação postural de Beatriz devido às mudanças de mobiliário da nova sala de aula e da introdução de uma nova

cadeira de rodas, foi de comum acordo a reutilização da cadeira de posicionamento, devido ao potencial de favorecer o seu desempenho nas atividades de sala de aula, associada à mesa com recorte em meia lua que, dessa vez, foi providenciada em menos de uma semana.

Na continuidade do processo colaborativo, no entanto, a professora Carla observou que mesmo com os antebraços apoiados, Beatriz perdia o controle de cabeça ao precisar olhar para baixo em alguns momentos. Como já havíamos discutido algumas possibilidades de adaptação e de utilização de recursos de TA, assim como a professora Carla também havia acessado o material que encaminhamos acerca desse tema, ela mesma sugeriu a utilização de um plano inclinado em cima da mesa em um encontro de Consultoria Colaborativa, em junho de 2018.

Com essa constatação da professora Carla acerca da necessidade de mais um ajuste para melhorar a participação de Beatriz na sala de aula, podemos observar a importância das mediações provocadas no processo de colaboração, em especial nas ações reflexivas de informação, que foram sustentadas também pelos materiais teóricos e técnicos trabalhados nas Consultorias Colaborativas, que sinalizavam esse tipo de modificação para a adequação postural de estudantes com paralisia cerebral na sala de aula (Bersch, 2007).

Com esse conjunto de ajustes, Beatriz pôde apoiar os antebraços, o que melhorou a postura de membros superiores, sem que precisasse abaixar a cabeça para olhar a atividade, poupando esforço e melhorando sua atenção nas tarefas propostas, o que favoreceu o desenvolvimento das atividades e o seu desempenho.

Da mesma forma que a postura, o trabalho com a comunicação suplementar e alternativa (CSA) foi uma demanda que identificamos desde os primeiros dias de Beatriz na escola. Também foi tema de discussão junto à Cecília, técnica de Educação Especial da SEMED e tema de alguns encontros da Consultoria Colaborativa que abordaram o uso de recursos de CSA para mediar sua participação, aprendizagem e avaliação.

Apesar de termos materializado as pranchas de CSA apenas em novembro de 2018 e a análise do impacto desse material não fazer parte desta análise, é importante destacar que, seus conceitos aplicados para a adaptação de

algumas atividades pedagógicas, com a modificação de materiais e atividades coletivas para a participação de Beatriz junto dos seus colegas de sala, de acordo com os preceitos do DUA.

Entendemos que as questões apresentadas pela escola com relação à postura e à comunicação de Beatriz estavam muito relacionadas à aparência de sua deficiência, vinculadas às significações acerca de suas limitações atreladas unicamente a essa condição. Da mesma forma, essa compreensão interferia na sua participação nas atividades pedagógicas propostas pelas professoras, que inicialmente, ao traduzirem suas limitações motora e de comunicação como barreiras intransponíveis para a aprendizagem, apresentaram muita dificuldade em elaborar propostas para sua participação. Como dizia Vigotski (1997, p. 62), se detinham “em gramas de enfermidade” e não percebiam “os quilos de saúde”; reparavam em “pitadas de defeitos”, enquanto não conseguiam observar as “enormes áreas, ricas de vida” que Beatriz possuía.

No decorrer do processo, pudemos constatar que ambas as professoras de sala de aula apresentavam uma certa angústia diante da necessidade de elaborar e providenciar atividades com diferentes formatos e materiais para promover o acesso à participação de Beatriz nas aulas, considerando suas dificuldades com a movimentação refinada e com a linguagem oral.

Aqui podemos apontar o que seria uma contradição entre o que as professoras identificavam como as principais dificuldades de Beatriz e o que propunham desenvolver com ela em termos de atividade. Importante ressaltar que essa dificuldade em muito se dava pelas tradicionais atividades grafomotoras com lápis e papel ainda utilizadas na escola como base do processo de alfabetização.

Contudo, a despeito dos questionamentos, as professoras buscaram ajustes para proporcionar a participação de Beatriz em algumas atividades, utilizando letras móveis, alguns jogos e materiais como tinta e massa de modelar. A grande questão ao redor desse tema, no entanto, foi como encaixar Beatriz e esses materiais alternativos no planejamento e na execução das atividades comuns aos demais alunos.

Diante da oportunidade de termos acesso ao planejamento do primeiro ano por meio do semanário, propusemos uma modificação na atividade

programada pela professora Vânia, que envolvia a digitalização dos livros a serem utilizados para leitura coletiva e o uso de um acionador de baixo custo acoplado ao computador por meio de um mouse adaptado, para que Beatriz passasse as páginas enquanto seus colegas faziam a leitura.

Essa atividade foi desenvolvida com muita satisfação por Beatriz e a utilizamos como exemplo de proposta de atividade coletiva na qual a estudante com deficiência pôde participar, dentro de suas possibilidades, da mesma atividade de sua turma, conforme a proposta do DUA, em nosso primeiro encontro formativo, no final de novembro de 2017, no qual também tivemos a oportunidade de trabalhar nas ações reflexivas de informação, mas dessa vez com a equipe escolar ampliada. Vejamos os excertos dos comentários acerca da atividade no decorrer da formação:

Vânia – A Beatriz amou, porque muitas vezes ela passava com força e passava duas ... então assim para ela foi muito legal.

[...]

Conceição (Professora volante) – A gente é quem está aprendendo com a Beatriz. Isso foi um grande avanço. Porque foi feito uma atividade pra Beatriz, na execução da atividade, a turma toda participou. A Beatriz participou da forma dela. E de uma forma que não tinha participado antes. Isso fica um aprendizado pra todo mundo. A gente é que tem que aprender com ela, como chegar a ela, como se comunicar com ela. Ela ter uma reação com o livro, também.

Nessa discussão, na qual foram apontados os benefícios da atividade de leitura coletiva, não só para Beatriz, mas também para a turma como um todo, observamos dois aspectos importantes.

O primeiro diz respeito ao uso de uma atividade baseada nos princípios de DUA, promovendo, como propõe Prais (2017), um maior engajamento na atividade, envolvendo uma área afetiva de aprendizagem relacionada com a música, uma vez que um dos livros utilizados remetia a uma canção infantil, que ativou a área de reconhecimento e ampliou as formas de expressão, não só de Beatriz, como de outras crianças da sala. O fato de ter sido usado um equipamento relacionado às tecnologias digitais, também ajudou a tornar o conteúdo mais acessível, permitindo o acesso por todos ao conteúdo curricular pretendido (Prais, 2017).

Já o segundo aspecto, se refere à experiência propriamente dita vivenciada por Beatriz, que se configurou como uma situação de desenvolvimento social, uma vez que aprendeu a manusear um novo recurso, que, ao ajudá-la a executar a tarefa de passar as páginas do livro, promoveu um avanço na sua ZDP (Kratsova, 2014). Por outro lado, ao levar esse exemplo para o encontro de formação com a equipe da escola, podemos inferir que a experiência positiva com Beatriz, também se constituiu como um elemento de instrução que fez mover a ZDP das professoras com relação às suas significações a respeito da estudante.

Da mesma forma, as ações reflexivas que podemos caracterizar como de **confrontação**, se constituíram em momentos de tensão, questionamentos e interlocuções que colocavam em questão tanto as significações como as práticas com relação a Beatriz, ocorridas nos encontros da Consultoria Colaborativa, assim como nas Reuniões de Pactuação com a Rede, nos momentos de formação e nas Autoconfrontações Simples (ACS).

Embora entendamos que todos esses momentos tenham sido importantes na construção do processo reflexivo, daremos um enfoque maior nas mediações ocorridas nas ACS com a professora Carla, uma vez que, como o próprio nome do procedimento indica, a confrontação com a própria imagem em uma situação de interlocução tem um potencial para trazer à consciência o real da atividade e, com isso, ajudar na reformulação de ideias e práticas.

Utilizamos o procedimento da ACS com a professora Carla para analisarmos a participação de Beatriz na sala de aula, acreditando com Davis e Aguiar (2010, p. 33) que, diante da possibilidade passar de observada a observadora de sua própria prática, e de reconfigurá-la de atividade intrapsicológica em interpssicológica ao descrevê-la, o vivido pudesse ser transformado ao ser revivido, deixando de ser “objeto da atividade” para se tornar em meio de nela pensar.”

Vejamos uma primeira parte da ACS, na qual a professora se deparou com o real da atividade:

Pesquisadora – **Como é que você observa a participação da Beatriz nessa aula?**

[...]

Carla – **A minha preocupação era em trazer o... material concreto para eles verem e dar o pedaço a ela! Para ver se ela presta um pouco de atenção, porque ela.... É tanto que a gente tirou depois ela daí; Beatriz fica prestando atenção no movimento de tudo!**

Pesquisadora – Na semana passada, foi uma das coisas que foram colocadas aqui (em uma reunião de pactuação da rede): a turma conversa muito, que isso podia estar atrapalhando a Beatriz. **Pelo que você viu aqui, a conversa dos meninos estava atrapalhando ela!?!?**

Carla – **Ali não. Estava não!**

Pesquisadora – Não, né? **Ela estava o tempo inteiro olhando para o lado.**

Carla – Para o lado! **Aqui ó (mostrando a porta). Que a concentração dela...**

Pesquisadora – **Mas era pra cá (mostrando a porta) ou era para cá, para a banca do Eduardo que estava do lado dela (mostrando o colega de carteira)?**

Carla - ... **É mesmo, né!!! (Mostrando admiração). O Eduardo estava escrevendo. E ela não!**

[...]

Carla – (Risos) **E eu não percebi.** Não percebi, tá vendo?!

(ACS, setembro de 2018)

Podemos observar com esse fragmento, que o primeiro movimento da professora Carla foi o de buscar as respostas da não participação de Beatriz em sua suposta dificuldade em manter a atenção na aula, mesmo identificando que deveria estar mais próxima dela para favorecer sua interação. Isso nos mostra que, a uma análise superficial da atividade, pouco se pode reconstruir com relação ao que é observado.

No entanto, ao ser instigada a observar com mais atenção, sob outra perspectiva, identificamos um outro movimento que seguiu em direção ao reconhecimento que o impedimento da atividade estava relacionado a outros fatores, que não aqueles intrínsecos a Beatriz e relacionados à sua deficiência.

Com isso, vimos que a ACS, assim como propõem Soares e Barbosa (2010) provoca a mobilidade na produção de informações acerca da realidade, que por sua vez, também está sempre em movimento. A possibilidade de se observar na própria atividade em uma situação de análise interpessoal mediada pela linguagem, fez a professora Carla iniciar um movimento de

responsabilização pelas respostas de Beatriz na sala de aula, o que antes não ocorria, em virtude das significações negativas com relação ao seu comportamento e possibilidades de aprendizagem.

Em um primeiro movimento para mudar sua forma de trabalhar com Beatriz, no encontro seguinte de Consultoria Colaborativa, a professora Carla nos solicitou auxílio para pensar em como adaptar uma série de atividades gráficas que seriam utilizadas com os alunos na semana da criança. Apesar de ainda afirmar não saber como incluir Beatriz nessas atividades, a professora já mostrava a consciência da necessidade de promover sua participação em atividades coletivas. Com o material enviado por e-mail, sugerimos algumas adaptações, na qual propusemos a utilização de figuras em um caça-palavras, baseadas na ideia do uso da CSA em atividades pedagógicas.

Outro movimento que consideramos relevante por indicar uma modificação na prática da professora, ocorreu em uma aula de Ciências da Natureza (Geografia) em uma observação colaborativa realizada após a primeira ACS, na qual as crianças escreveriam cartas umas para as outras, após identificarem os elementos de uma correspondência.

Beatriz iniciou a aula como os demais colegas, com a atividade e o texto em seu plano inclinado, porém xerocado e ampliado. No momento da resposta aos exercícios propostos no livro, sugerimos a utilização de palavras recortadas para colar nos espaços, em substituição ao uso do lápis.

Consideramos esse momento bastante produtivo porque, além de observar a manutenção do interesse de Beatriz em toda a atividade proposta, culminando com o recebimento e a oferta de uma carta para uma das suas colegas, pudemos também constatar a animação da professora Carla e da PAE Iracema com suas respostas. Além disso, recebemos alguns registros da professora com o uso de recursos similares em atividades comuns à sua turma e, no Plantão Pedagógico seguinte, vimos outras tantas atividades de Beatriz desenvolvidas na sala utilizando essa mesma adaptação.

Além de evidenciar uma importante modificação na forma como a professora Carla conduziu a aula, incluindo Beatriz em suas interlocuções e nas atividades com a turma, de forma recursiva, esse dia ainda nos propiciou a elaboração de outro episódio utilizado na segunda ACS. Inferimos que essas

modificações realizadas pela professora foram decorrentes das mediações da ACS, com a apreensão do real da atividade e acesso à consciência acerca da necessidade de ajustes na sua atividade docente

De forma a alimentar o ciclo reflexivo em espiral, a segunda ACS teve como foco não mais a participação de Beatriz na aula, mas seu desenvolvimento e aprendizagem, o que também consideramos como um avanço, ou **reconstrução** decorrente das ações reflexivas de **confrontação**.

Vejamos esse primeiro fragmento:

Pesquisadora - Me conte um pouquinho: o que é que você viu de diferente dessa filmagem pra aquela outra filmagem que a gente tinha visto da outra vez?

Carla - **Agora eu vejo que ela fica prestando atenção no que eu falo. Ela presta a atenção.**

Pesquisadora - **E você não percebia isso antes.**

Carla - **Era. Eu não percebia.**

Pesquisadora - E o que é que você acha que mudou?

Carla - **Assim, eu percebi que ela também... Ela entende o que se passa na sala.**

Pesquisadora - Antes você achava que ela não entendia.

Carla - Era. **Eu achava que ela não entendia. Eu disse “Meu Deus, como é que a Bia vai... Ela não entende nada”. Eu achava, mas agora eu vejo que ela entende. Ela só tem a dificuldade dela, mas ela entende tudo e ela é inteligente. Ela pega... Repare, quando eu estava falando da avó, que eu perguntei ela disse: “Vovó”. Hoje meu olhar é diferente.**

Pesquisadora - **E pra ela, o que foi que mudou pra ela?** O que mudou do desenvolvimento dela?

Carla - Ela... **Ela desenvolveu muito. Antes, no começo do ano, eu não me preocupava em botar atividade pra ela, porque eu achei que ela não estava prestando atenção mesmo, só queria ficar ali no meio dos meninos. E agora não. Ela fica esperando a atividade dela.**

(ACS, novembro de 2018)

Aqui nos chama a atenção a mudança de olhar da professora, que já na primeira interlocução, pontuou não mais um aspecto negativo do comportamento de Beatriz. Iniciou sua fala com a constatação de que a mesma

prestava atenção na aula e entendia o que estava ocorrendo, o que nos remete a uma ressignificação acerca da estudante e de suas possibilidades de aprendizagem.

Um ponto importante a se destacar é que o desenvolvimento de Beatriz, a partir do momento em que a professora lhe deu a oportunidade de participar das atividades ofertadas para o restante da turma, deu um salto qualitativo, o que nos remete aos postulados de Vigotski (1997; 2011) acerca da educação de crianças com deficiência. O autor, ao formular sua teoria do desenvolvimento social na qual os processos mentais superiores ocorrem duas vezes na vida da criança, primeiro externamente, no plano social, e depois internamente, no plano individual, já identificava que a educação da criança com deficiência deveria ser direcionada aos aspectos positivos da sua personalidade, por meio do caminho do seu desenvolvimento cultural (Vigotski, 1997; 2011).

Com isso, também podemos identificar que a professora fez um movimento em direção a um salto na sua atividade, implicando-se no provimento dos aspectos culturais e materiais para a participação de Beatriz e relacionando diretamente o desenvolvimento desta às suas intermediações como professora, consoante com a ideia de que o professor é o responsável pela instrução que promove o avanço da ZDP de seus alunos (Davis; Oliveira, 2010; Kratsova, 2014).

Com esse movimento, identificamos que o procedimento de ACS, considerando a dimensão subjetiva e histórico-dialética da realidade investigada, criou ZDP também para a professora, que conseguiu modificar qualitativamente a sua atividade de trabalho, de acordo com o que afirmam Soares e Aguiar (2012).

Ainda coadunando com os mesmos autores, chamamos a atenção de que é importante ressaltar que o processo de recriação da realidade não acontece de forma natural, mas mediado pelas condições materiais e objetivas às quais os sujeitos se deparam historicamente, interferindo na qualidade de suas ações. Da mesma forma, “o sujeito restaura a capacidade de agir a partir do enfrentamento e superação da dimensão objetiva e subjetiva da realidade.” (Soares, Aguiar, 2012, p. 86).

Com isso, queremos afirmar que reconhecemos o movimento de transformação do pensamento e das ações mediados pelas ações reflexivas da pesquisa colaborativa, em especial da ACS, mas, entendemos que este é limitado pelas condições materiais e objetivas às quais a professora e a escola estão atreladas. Assim, sabemos que esses aspectos se relacionam dialeticamente com a dimensão subjetiva da escola, gerando tantas novas demandas para a inclusão, além daquelas que foram superadas nesse processo.

Com esse desfecho, pudemos identificar como a confrontação pode se constituir como uma importante ação de reflexão, que, ao fazer com que o sujeito, seja ele pesquisador ou professor, se depare com questionamentos acerca da sua atividade, seja por mediações teóricas, metodológicas ou dialógicas, possa repensá-la, sair da sua “zona de conforto” e seguir o caminho para sua reconstrução.

Entendendo o processo colaborativo como um espaço de/para ZDP coletiva, não apenas nos resultados das interlocuções, mas principalmente na construção das situações e instrumentos para tal, vimos que as ações reflexivas ocorreram em estreita relação entre si e que em cada uma delas, pudemos observar a ação de reconstrução como um par dialético com as demais.

Assim, concordamos com Ibiapina (2008; 2016) que a ação de reconstrução não ocorre de forma obrigatória em decorrência da descrição, informação e confrontação, uma vez que está relacionada à tomada de consciência decorrente da reflexão crítica. Contudo, reformulamos a sua proposição de que a reconstrução é uma ação posterior às demais, uma vez que, no âmbito da nossa pesquisa, a vimos ocorrer dialeticamente relacionada a diferentes momentos de reflexão do processo colaborativo.

Destarte, podemos entender a reconstrução como uma ação que se edifica dialeticamente com as demais e não como um produto do processo de reflexão. Como vimos anteriormente, identificamos reconstruções das significações relacionadas às ações de descrição, assim como em decorrência das reflexões elicitadas com as ações de informação e confrontação. Assim, reforçamos que as ações de reflexão da pesquisa colaborativa não tratam de passos ou momentos distintos, mas de possibilidades construídas no processo dialético das relações interpessoais, mediadas pela linguagem.

Fundamentamos essa ideia com as proposições de Newman e Holzman (2014, p. 102) de instrução e desenvolvimento como uma “bicondição” histórica; de desenvolvimento como unidade dialética de criação de significado/aprendizagem que conduz o desenvolvimento; de criação de significados como instrumento-e-resultado das ações dos homens e de que a ZDP pode ser considerada “[...] uma reorganização dos cenários ambientais para criar novo significado e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento”; e ainda [...] é o processo aparentemente contraditório da atividade revolucionária criando as condições para a atividade revolucionária (Newman; Holzman, 2014, p. 166).

Considerações finais

Desenvolvemos um trabalho no qual os procedimentos, que serviam à dupla função de desenvolver o processo colaborativo para a formação da rede de apoio à inclusão escolar e de produzir as informações sobre esse processo para posterior análise, foram se moldando e se conectando de uma forma particular à realidade com a qual nos deparamos em cada momento.

Os utilizamos da forma que nos foi possível, cabível e coerente dentro das situações com as quais nos deparamos. Foi a construção deste processo único, com características próprias, em um contexto determinado por diversas mediações, com sujeitos singulares em suas experiências, significações e atitudes. A aplicação dos mesmos procedimentos em outras realidades, pode acarretar outros tantos arranjos, acréscimos e retiradas em infindáveis combinações.

Pensamos com isso, que o trabalho em rede tem um potencial muito grande de desenvolvimento, desde que se conforme dentro dos preceitos da colaboração, mas que precisa de suporte material e objetivo para subsistir e subsidiar suas ações. Também entendemos que uma rede de apoio gera possibilidades de trabalho que, de forma cíclica, pode incidir na/como ZDP coletiva da escola com relação à inclusão do PAEE, tendo a condição de ampliar o repertório de ações, assim como, fazer crescer a militância em torno da Educação como direito de todos, ajudando a ultrapassar algumas barreiras históricas que provocam segregação.

Assim, o trabalho em rede pode se configurar como uma proposta que contempla a oferta de diferentes tipos de serviços para a inclusão do PAEE, contrariando a centralidade que as políticas públicas brasileiras depositam no AEE como serviço de tamanho único para promover apoio a estes estudantes e aos profissionais que atuam com eles nas escolas.

Com a análise do processo colaborativo, nas ações de descrição, vimos que aproximação com a realidade da escola e sua dinâmica, assim como a apreensão da dimensão subjetiva da escola por meio das Significações dos participantes acerca da pessoa com deficiência e da sua inclusão escolar, nos permitiu uma construção paulatina do vínculo e uma compreensão dos aspectos subjetivos como importantes para que o processo colaborativo pudesse ir além da parte técnica e superar a dicotomia entre teoria e prática, se constituindo em *práxis* que se revelaram nas demais etapas.

Da mesma forma, entendemos que o processo de reflexão se potencializou com as diferentes formas de interlocução propostos pela nossa pesquisa, uma vez que estes trouxeram mediações teóricas, práticas e metodológicas pautadas na concretude das atividades escolares, dentro de uma realidade material tangível às suas participantes. Ou seja, a reflexão não se configurou como uma análise intrapsicológica que o sujeito fez a partir de ideias aleatórias; foi muito mais um processo que partiu da materialidade da realidade vivida e passou pela constituição de consciência sobre a atividade real e o real da atividade, para se reconfigurar em novas formas de pensar e agir.

Muito mais do que um fenômeno isolado do pensamento, como sugere o termo, entendemos que a reflexão, nesse contexto, se constituiu em *práxis* que sintetizou as construções teóricas nas práticas cotidianas. Com isso queremos dizer que identificamos no processo de reflexão em todas as suas nuances, a atividade revolucionária e principal constructo da pesquisa colaborativa, e que sem ela, não seria possível pensar em transformações, sejam a nível das significações ou das práticas educativas.

Da mesma forma, concluímos que o próprio processo de colaboração, como atividade coletiva organizada em relações não hierárquicas, pode se constituir como zona de desenvolvimento proximal coletiva, por concordarmos com Newman e Holzman (2014) que a unidade dialética da (re)significação/instrução conduz o desenvolvimento e que a criação de significados é o

instrumento-resultado do homem como ferramenteiro no caminho de mudar as totalidades.

A PESQUISA COLABORATIVA COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o processo colaborativo para composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à inclusão. Foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Maceió nos períodos letivos de 2017 e 2018. As constituintes da rede de apoio foram as professoras de sala de aula, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social, além de uma técnica de Educação Especial e a mãe da estudante. A metodologia utilizada foi da Pesquisa Colaborativa e a análise do processo colaborativo foi realizada por intermédio das ações reflexivas propostas por Ibiapina de descrição, informação, confrontação e reconstrução. A partir das análises foi possível identificar a produção de resignificações coletivas e modificações nas práticas, confirmando a tese de que, quando guiado pelas perspectivas do Método Materialista Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, o processo colaborativo com uma rede de apoio pode fazer emergir mediações que são potentes na criação de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e para proporcionar transformações nas práticas revolucionárias para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Pesquisa Colaborativa. Psicologia Sócio-Histórica.

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA RED DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Resumen: Este estudio tuvo el propósito analizar el proceso colaborativo para la composición de una red de apoyo a la inclusión escolar de un estudiante con parálisis cerebral como mediación para la constitución de zonas colectivas de desarrollo próximo y modificación revolucionaria de las prácticas escolares relacionadas con la inclusión. Se desarrolló en una escuela pública municipal de Maceió en los períodos escolares de 2017 y 2018. Los constituyentes de la red de apoyo fueron los docentes de sala, los respectivos profesionales de apoyo escolar, los directivos, el coordinador pedagógico y el trabajador social, además de un Técnico de Educación Especial y la madre del estudiante. La metodología utilizada fue la Investigación Colaborativa y el análisis del proceso colaborativo se realizó a través de las acciones reflexivas propuestas por Ibiapina de descripción, información, confrontación y reconstrucción. A partir de los análisis fue posible identificar la producción de resignificaciones colectivas y modificaciones en las prácticas, confirmando la tesis de que, guiado por las perspectivas del Método Materialista Histórico Dialéctico y de la Psicología Sociohistórica, el proceso colaborativo con una red de apoyo puede generar mediaciones que son poderosas para crear zonas de desarrollo próximo colectivo y para proporcionar transformaciones en las prácticas revolucionarias para la inclusión escolar.

Palabras clave: Educación Especial. Inclusión Escolar. Investigación Colaborativa. Psicología Socio-Histórica.

COLLABORATIVE RESEARCH AS MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF A SUPPORT NETWORK FOR SCHOOL INCLUSION

Abstract: This study aimed to analyze the collaborative process for the composition of a school inclusion support network for a student with cerebral palsy as a mediation for the constitution of collective zones of proximal development and revolutionary modification of practices. related to inclusive education. It was developed in a school of the municipal public network of Maceió during the 2017 and 2018 school periods. The constituents of the support network were the classroom teachers, the respective school support professionals, the school

managers, the pedagogical coordinator, and the social worker, as well as a technique of Special Education and the student's mother. The methodology used was Collaborative Research and the analysis of the collaborative process was carried out through the reflective actions proposed by Ibiapina of description, information, confrontation, and reconstruction. From the analyzes it was possible to identify the production of collective resignifications and changes in practices, confirming the thesis that, when guided by the perspectives of the Dialectical Historical Materialist Method and the Socio-Historical Psychology, the collaborative process can emerge mediations that are potent in the creation of collective zones of proximal development and to provide transformations in the revolutionary practices for the school inclusion.

Keywords: Special Education. School inclusion. Collaborative Research. Socio-Historical Psychology.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Bonorandi Dounis

Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) com especialização em Tecnologia Assistiva (2006), em Desenvolvimento Humano e Reabilitação na Área de Saúde da Criança (UFPE - 2000), Mestrado em Educação, na área de Processos Educativos: Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL - 2013) e Doutorado em Educação pela UFAL (2019), na linha de pesquisa Educação e Inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico. Terapeuta ocupacional do CER III da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió e professora adjunta do Centro de Ciências da Saúde, atuando no Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: alessandra.dounis@uncisal.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9876-5161>.

David dos Santos Calheiros

Doutor e Mestre em Educação Especial, com formação na Universidade Federal de São Carlos. Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Alagoas e Bacharel em Terapia Ocupacional, pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Docente do Mestrado Ensino na Saúde e Tecnologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: davidcalheiros@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-5569>.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Professora titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação. Também está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Unesp – Presidente Prudente/SP. Líder do Núcleo de Estudos e Extensão em Educação e Diversidade. E-mail: neizaf@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

Referências

BAPTISTA, C. R. Pontos e nós: Diálogos sobre Educação Especial e Políticas de Inclusão. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e Deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p. 7-16. *E-book*.

BERSCH, R. de C. R. Tecnologia Assistiva –TA. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 31-37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral: limites e possibilidades.** Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 222 p.

DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q.; LOPES, A. A. (Org.) **Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares.** Maceió: EDUFAL, 2010. p. 25-64.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EduUFRJ, 2012. 164 p.

GONZÁLEZ, A. E.; CANO, A. M. **Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos.** São Paulo: Cortez; Madri: Narcea, 2016. 149 p.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes.** Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 6, n. 4, p. 329-346, dec. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247503036_The_Collaborative_Consultation_Model. Acesso em: 01 nov. 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KRAVTSOVA, E. E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. In: **VERESK – cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** Brasília: UniCEUB, 2014. v. 1. p. 43-64.

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2009.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Versão para ebook: Ebooks Brasil.com. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

MATOS; S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Acesso em: 15 jan. 2019.

MELETTI, S. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2018.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo - ago, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 05 ago. 2012.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 4º Relatório de Atividades. Ano base 2014/2015. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/ CAPES/INEP São Carlos, São Paulo, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto nº 39/2010 3º Relatório de Atividades**. Ano base 2013. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/ CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo, 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 01-18, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. Curitiba, PR: Appris, 2017. 417 p. (Coleção Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade). Versão para E-pub Carlos Eduardo H. Pereira.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In: CASTRO, M. R. (Org.) **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012. p. 83-105.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR,

W. M. J. de. (Org.) **Estudos sobre atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41-54.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Políticas Educacionais Brasileiras Sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 860-864, 2016.

VALLE, J. W.; CONNOR, D J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. (Mimeo), 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia). 496 p.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Recebido: novembro 2023

Aceito: dezembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.