

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação
Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

Os desafios da implementação de uma rede de apoio à escolarização de uma estudante com paralisia cerebral: A dimensão subjetiva do trabalho colaborativo

Alessandra Bonorandi Dounis

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a constituição da dimensão subjetiva dos envolvidos na construção de uma rede de apoio à inclusão e à permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral. Para alcançá-lo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com abordagem Sócio-Histórica, ancorada nos pressupostos epistemológicos de Vigotski. Iniciamos a aproximação com o campo de pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade Maceió/Alagoas/Brasil, no começo do ano letivo de 2017 e permanecemos na instituição até o momento. Os participantes são os professores, os gestores, a técnica de Educação Especial e os familiares de uma estudante com Paralisia Cerebral. Os dados estão sendo produzidos a partir dos procedimentos da entrevista reflexiva individual e coletiva, da autoconfrontação simples e da consultoria colaborativa. Até o momento, pudemos vivenciar encontros de consultoria colaborativa e formação com os professores da escola, reuniões de planejamento conjunto com professoras, gestoras, técnica de educação especial e família, além de algumas observações em sala de aula e demais espaços escolares. Inicialmente, identificamos os entraves para o desenvolvimento das atividades de colaboração e para a articulação da rede, além de certa resistência de alguns dos membros para o trabalho coletivo. No entanto, no decorrer das vivências e a partir do envolvimento na resolução coletiva dos problemas emergentes da inclusão da estudante com paralisia cerebral nas atividades escolares, vimos se destacarem as mediações da subjetividade dos participantes da rede, que vêm colaborando ou não para sua efetivação. Os resultados preliminares apontam para uma necessária modificação na forma de pensar a formação de professores para a inclusão, que permita o desenvolvimento de práticas que levem a interlocução e a colaboração entre os diferentes atores do processo inclusivo. Acredita-se que a constituição de uma rede colaborativa na escola possa mediar o desenvolvimento profissional de todos os atores da escola, não apenas do professor.

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência no Brasil, apesar do aparato legal que a regula e garante o acesso, a permanência e o sucesso na

aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na escola regular ainda enfrenta importantes desafios para sua execução (Lei n. 9394, 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, 2008; Resolução n. 04, 2009; Decreto n. 7.612 2011, Lei n. 13.146, 2015).

Sem dúvida, verificamos o aumento do número de pessoas com deficiência nas escolas regulares, no entanto, as questões suscitadas pela ampliação do acesso à escolarização, as reivindicações por melhorias nas condições estruturais e na organização pedagógica das escolas, assim como na formação da equipe escolar, ainda tomam grande espaço na literatura especializada.

Diante das grandes questões acerca da inclusão, como a acessibilidade, a necessidade de currículos com desenho universal, a formação de professores e a participação da família, as políticas públicas brasileiras de educação especial têm sido fortemente direcionadas para o desenvolvimento do suporte ao aluno e ao professor da sala regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização e ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão 2008; Resolução nº. 04, 2009; Nota técnica n. 11, 2010).

No âmbito dessas políticas, a SRMF, instituída como o único serviço de suporte à escolarização de pessoas com deficiência e capitaneada por um professor especialista em educação especial, passa a ser um serviço, como designado por Mendes (2010), ‘tamanho único’, que deve abranger e dar respostas a toda diversidade de necessidades dos alunos Público-alvo da Educação Especial, a saber, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Da forma como está posto, o professor do AEE passa a ser o responsável por propor modificações e adaptações para favorecer a participação e aprendizagem de toda essa clientela na escola regular, o que vem suscitando vários questionamentos na literatura da área a respeito da viabilidade de execução dessas Políticas (Mendes & Cia, 2013, 2014; Pletsch, 2009).

Diante destes questionamentos, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), após empreender pesquisas durante quatro anos em dezesseis estados brasileiros, apresentou relatórios que apontaram uma multiplicidade de formas de organização e funcionamento das SRMFs e

grandes desafios para a sua efetividade, indicando a necessidade de desdobramentos dos projetos iniciais em alguns municípios para dar respostas às demandas de formação dos professores envolvidos (Mendes & Cia, 2013, 2014).

Mais especificamente, em um estudo realizado com os próprios professores das SRMFs, que abrangeu 1200 sujeitos em 150 municípios distribuídos por 20 estados brasileiros, além das demandas de formação, Pasian, Mendes e Cia (2017) identificaram questões relacionadas ao não cumprimento do AEE no contraturno, à insuficiência de SRMFs com relação à quantidade e ao material disponibilizado e à ausência de apoio e interlocução com outros profissionais das áreas de Saúde e Assistência Social.

É justamente acerca desse último achado sobre a necessidade de apoio e interlocução intersetorial para a inclusão escolar de que trata a pesquisa em andamento relatada nesse artigo, cujo objetivo principal é o de analisar a constituição da dimensão subjetiva dos envolvidos na construção de uma rede de apoio à inclusão e à permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral.

Baseamos nossa ideia inicial no fato de que as complexas demandas de alguns estudantes com deficiência, em especial aqueles com quadros como da Paralisia Cerebral – que afetam os sistemas motor e sensorial, impactando de formas diversas o controle postural, dos movimentos e da linguagem oral e conseqüentemente o desempenho da pessoa em muitas das atividades previstas na escolarização – necessitam de olhares de profissionais de diferentes áreas e setores para serem solucionadas e assim favorecerem sua efetiva participação e permanência na escola.

Com essa percepção, nos apoiamos no conceito de rede de apoio à inclusão, já identificado por Schaffner e Buswell, em 1999, como um dos elementos críticos para o ensino inclusivo eficaz e definida como:

[...] um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. A equipe pode ser constituída de duas ou mais pessoas, tais como alunos, diretores, pais, professores de classe, psicólogos, terapeutas e supervisores (p. 74).

Nesse sentido, coadunamos com a Estrutura da Rede de Apoio baseada nos princípios da Colaboração proposta por Stainback e Stainback (1999), que propõem a valorização da diversidade; o envolvimento de todos os

membros em um processo de apoio mútuo dentro de uma relação horizontal, a valorização da contribuição heterogênea e o foco na resolução de problemas da escola.

Outro ponto que também levamos em consideração foi a constituição da rede formada por integrantes da própria escola e com o intuito de proporcionar autonomia e independência aos seus membros para resolução de situações futuras e constituição de novas redes (Stainback & Stainback, 1999).

Nesse sentido, nos baseamos no trabalho em formato colaborativo, onde procedemos, de forma democrática, dando voz a todos os participantes e valorizando os saberes de cada componente do grupo, afim de promover discussões e reflexões pautadas na solução de problemas advindos da prática, considerando todos os aspectos da realidade apresentada, em suas dimensões objetiva e subjetiva.

Com isso, consideramos a proposição de Ibiapina e Carvalho (2016) de que as relações estabelecidas no processo colaborativo podem gerar reflexões e formação crítica para o desenvolvimento de novos significados (noções comuns ao grupo) e sentidos (ideias adequadas do sujeito) assim como, novos padrões culturais e ações para enfrentar as contradições da prática escolar inclusiva em uma sociedade capitalista que pouco valoriza a diversidade.

Dessa forma, situamos a constituição de uma rede de apoio colaborativa como um artefato para diálogo entre todos os seus componentes, baseado no respeito, valorização e aprendizagem mútua que acontece no decorrer do processo, permeado de questionamentos, reflexões críticas, discussões e proposições.

Essa aprendizagem – mediada pelo outro de forma coletiva – incide na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida por Vigotski (1996). Nesse contexto de trabalho colaborativo na escola, apoiamo-nos em Ibiapina e Fereira (2005, p. 33), quando apontam que a ZDP pode significar uma “[...] ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional”. Esse avanço é permeado pelas relações sociais, que, segundo Ibiapina e Carvalho (2016), determinam a consciência e as formas de ser no mundo e que no processo colaborativo devem ser questionadas para serem compreendidas e transformadas.

Assim, adotamos um processo mútuo, que permite uma releitura dos atores da escola acerca da sua atuação após reflexões críticas nos âmbitos intra e interpessoais, e que no seu curso, pode interferir no olhar do pesquisador e vice-versa, gerando a construção de novos saberes a respeito da inclusão e transformando a realidade da escola, a partir da reconstrução das significações dos sujeitos e da transformação de suas práticas.

Dessa forma, nos aproximamos da ideia de Dimensão Subjetiva da realidade, baseada na constituição subjetiva histórica de momentos objetivos e apreendida pela fala do sujeito, que pode ser considerada como “Síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se” (Gonçalves & Bock, 2009, p. 143).

Nessa direção, para manter o que Bock e Aguiar (2016) apontaram como compromisso de criar condições para apreender o sujeito histórico e vislumbrar a dimensão subjetiva da realidade, ultrapassando os fenômenos imediatos em busca da compreensão da totalidade, que carrega as contradições da realidade social e das determinações que as constituem, descreveremos no item seguinte, a metodologia no qual nosso estudo foi estruturado.

METODOLOGIA

Diante da complexidade e natureza dos objetivos propostos neste estudo, elegemos a pesquisa do tipo qualitativa com abordagem Sócio-Histórica para nos guiar metodologicamente nas definições do seu desenho, dos instrumentos e técnicas para geração dos dados e do tipo de análise a ser desenvolvida.

Nesse sentido, optamos pelo trabalho de pesquisa com procedimentos de cunho colaborativos, por identificarmos nestes uma forma de mediação para a concretização de estudos de base sócio-histórica, uma vez que o trabalho colaborativo na escola pode ser pensado como uma “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 31), e

dessa forma, oferecer ferramentas compatíveis com um processo de investigação dialética (Ibiapina & Ferreira, 2005).

Para trabalhar nesse sentido, contextualizamos a proposta de intervenção nesta pesquisa nos moldes da Consultoria Colaborativa, uma das formas possíveis de trabalho colaborativo na escola, que prevê um modelo de suporte entre os educadores da escola regular e outros profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011).

Dessa forma, iniciamos a aproximação do campo de pesquisa, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, situada na região periférica de Maceió/AL, em maio de 2017, assim que a estudante com Paralisia Cerebral, Beatriz, à época com 6 anos de idade, foi inserida na sala de aula regular da turma do primeiro ano deste ciclo. Permanecemos em campo até o final do ano letivo de 2017 e retornamos no início de 2018 para darmos continuidade à pesquisa, ainda em curso, no segundo ano do Ensino Fundamental de Beatriz.

Para articularmos a proposta da rede de apoio, contamos com a participação de duas professoras de sala regular, profissional de apoio, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, Assistente Social, técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e a família de Beatriz.

Trabalhamos com a proposta da Consultoria Colaborativa como procedimento transversal de todo o processo de produção dos dados, o qual contou também com encontros de formação, reuniões de planejamento e pactuação da rede, entrevistas reflexivas individuais e coletivas e tem previsto o uso da Autoconfrontação Simples com a professora da sala regular. Os registros de todos esses momentos estão sendo realizados a partir de áudio e vídeo-gravações, além de anotações em diário de campo.

RESULTADOS PARCIAIS

Para iniciarmos as discussões a respeito da dimensão subjetiva de uma forma dialética, não podemos deixar de chamar a atenção para as condições objetivas da escola e das situações de aprendizagem das quais Beatriz e os demais estudantes participam. Assim, iniciaremos a discussão com alguns aspectos que percebemos como tensionadores na constituição da

rede de apoio à inclusão e do próprio funcionamento da escola para o cumprimento do seu papel social.

O primeiro ponto que destacamos não se trata de uma novidade ao cenário da educação pública brasileira, principalmente em se tratando do estado de Alagoas, que sempre circula entre os últimos lugares nos rankings de indicadores sociais, dentre eles, a educação.

Falamos de uma escola pública municipal situada em uma cidade do Nordeste do Brasil, onde o clima é quente quase o ano inteiro, que funciona em uma construção com precária infraestrutura de acessibilidade arquitetônica, ventilação, iluminação, sem parque e com parques materiais didático-pedagógicos disponíveis. A escola conta apenas com 7 salas de aula sem nenhuma climatização, dentre as quais 4 posicionadas no poente, forçando as professoras a fecharem as portas e janelas para que os estudantes não recebam sol a tarde inteira. Isso provoca uma elevação exacerbada da temperatura e suas consequências com relação à saúde e ao comportamento – sem a ventilação adequada, as crianças ficam mais agitadas e pedindo para sair da sala com frequência, a professora, sempre em movimento, se desgasta e cansa com maior facilidade.

Em meio a essa realidade, temos um segundo achado importante, que se refere às expectativas de aprendizagem da estudante com deficiência. Diante das cobranças com os resultados das avaliações oficiais às quais sabemos que os professores são submetidos mesmo com precárias condições de trabalho, para melhorar os indicadores de educação das escolas e receber financiamento público, vimos que essas questões não se estendem à Beatriz, como fica claro no relato da professora do primeiro ano: “(...) a escola não vai me cobrar pela aprendizagem da Beatriz, mas eu me cobro, até porque eu quero aprender, e também quero ver nosso trabalho indo pra frente” (Vânia, professora da sala regular do 1º ano, Reunião da rede, maio/17).

Com essa fala, podemos perceber que a falta de cobrança da gestão como um fator externo, gera na professora uma cobrança e uma responsabilização pessoal, como se ela fosse a única responsável pela aprendizagem de Beatriz. Nesse sentido já podemos inferir como as questões subjetivas da professora, considerada pela equipe como uma excelente profissional, vão se contrapor ao sistema de gestão educacional em vigor, que não conta com a aprendizagem do estudante com deficiência e conseqüentemente, não investe nas condições adequadas para tal.

Por outro lado, temos gestoras que apontam sobrecarga de demandas administrativas, uma vez que a gestão municipal é marcada pela burocratização e pela necessidade de acompanhar de forma exaustiva todo processo com solicitação de qualquer espécie, em todas as etapas de sua tramitação, o que envolve tempo, custo com ligações e deslocamento, pedido de ‘favores’ aos funcionários da área administrativa da SEMED, além de muita paciência e nenhuma garantia de resposta.

Essa situação fica muito clara quando necessitamos acionar algum serviço da própria rede de educação, como o transporte adaptado, que demandou abertura de processo administrativo ainda não concluído após doze meses de tramitação e o Atendimento Educacional Especializado ao qual Beatriz ainda não teve acesso, por depender da disponibilidade de vagas e da articulação com outras escolas da rede, uma vez que a sua escola não possui uma própria.

Somada a estas questões, temos uma equipe escolar que não consegue manter um calendário coletivo de planejamento e discussões, uma vez que tem em seu quadro professoras que, em sua maioria, trabalham em lugares diferentes, muitas nos três turnos, além de algumas com vínculo precário, que não recebem para participar de outras atividades além daquelas contabilizadas nas horas/aula contratadas.

Essa ausência de momentos coletivos, em nossa opinião, gera um esvaziamento das discussões referentes aos problemas estruturais da escola e do compartilhamento de experiências das professoras com relação ao seu trabalho em sala de aula, reforçando a ideia de uma atividade docente isolada e solitária, onde o professor é o centro de tudo e deve resolver sozinho, ou no máximo com a ajuda do Coordenador Pedagógico, todos as demandas de seus alunos.

Acrescenta-se a esse cenário, uma ausência de formação para lidar com as questões da inclusão escolar, o que gera mais um sentimento de isolamento no professor, como vemos na fala a seguir:

[...] sinceramente a minha angústia é essa, porque como é que você coloca um aluno com necessidades especiais para mim, como professor que não tenho base nenhuma para trabalhar? Eu acho que isso é um erro da Semed, porque ou eu vou dar suporte ao meu professor ou eu chamo meu professor para fazer uma formação mesmo, por que uma formação de uma vez por mês não vai dar base também. [...] a rede não dá esse suporte... é complicado (Vânia, professora da sala regular do 1º ano, Reunião da Rede, Jun/17).

O que percebemos na fala da professora é uma repetição daquilo já constatado na literatura, que aponta, desde sempre, uma lacuna muito grande entre o proposto nos documentos oficiais e legislação para a inclusão e as condições ofertadas para sua execução na prática, em especial, a formação inicial e continuada, além do distanciamento entre teoria e prática profissional (Dounis, 2013; Freitas, 2008; Libâneo, 2006; Pletsch, 2009).

Entendendo as condições materiais e objetivas que já apresentamos e no intuito de nos aproximarmos da dimensão subjetiva que pretendemos abordar nesta pesquisa, avançaremos um pouco mais na análise dessa fala sobre ausência de formação, trazendo, para esse recorte, algumas pistas obtidas nas falas das participantes da rede de apoio, que nos fazem compreender as significações produzidas por este grupo acerca da pessoa com deficiência que, conseqüentemente, permeiam seus sentimentos e guiam suas ações para a permanência e aprendizagem de Beatriz na escola.

Desde o início do processo de produção de dados, foram surgindo falas, questionamentos e cobranças com relação ao tratamento de saúde da Beatriz, em especial o de reabilitação, como um anteparo imprescindível para a sua participação na escola.

Na sequência de excertos a seguir, podemos visualizar um pouco destes questionamentos:

“Sabemos que a Beatriz não está indo para as terapias. Desse jeito não tem como ela avançar aqui na sala” (Vânia – Professora da sala regular do 1º ano – Reunião de Pactuação da Rede, Jun/17).

“Precisamos conseguir uma vaga para o tratamento da Beatriz. Porque ela precisa melhorar dessa parte motora para mexer as mãos, pegar nas coisas...” (Virgínia – Assistente Social – Reunião de Pactuação da Rede, Jun/17).

[...] esse ano a Beatriz não teve esse atendimento com a Fisio, então a gente não pode fazer uma adaptação com lápis, porque ela não conseguiu o que Vânia tinha planejado (Virgínia – Assistente Social – Reunião da Rede, Set/17).

[...]. A mãe da Beatriz também não tem uma psicóloga para ela, um tratamento para ela entender as limitações da filha? E entender o trabalho da escola... (Conceição – professora de reforço da escola – Oficina de Planejamento, Nov/17).

Com essas falas, vimos a repetição de argumentos encontrados em vários relatos científicos, nos quais a equipe escolar deposita toda a expectativa de evolução da criança com deficiência, inclusive a educacional, nos

Serviços de Saúde. Percebemos nisso uma visão medicalizada da deficiência, cuja ideia seria de “consertar os defeitos” da criança para que ela possa frequentar a escola e aprender alguma coisa. No decorrer desses encontros, a equipe escolar pouco se referiu a objetivos de aprendizagem ou adaptações para inclusão da Beatriz, ou algum movimento de modificar ou adequar a rotina ou as atividades escolares para tal.

Coadunando com essa perspectiva de inclusão, observamos um conceito comum (significado) acerca da pessoa com deficiência que também nos reporta ao modelo Médico de Deficiência. Segundo Baleotti e Omote (2014), esse considera a deficiência como algo próprio do organismo ou do comportamento do indivíduo e que leva a medicalizar os problemas que, primariamente, seriam de ordem social.

Continuamos a observar um pouco desses aspectos na fala da professora Vânia em uma sessão reflexiva ocorrida em Novembro de 2017, ao ser confrontada com a filmagem de uma atividade de leitura na qual Beatriz ficou posicionada fora da roda na qual estavam os demais estudantes e não tinha como visualizar o livro de estória: “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 a responsabilidade do fracasso na deficiência da estudante, que não se comunica verbalmente e expressa seus sentimentos principalmente por meio do sorriso e de expressões faciais.

Vejamos essa outra fala retirada da entrevista reflexiva com a professora do segundo ano, Carla em Março de 2018, ao ser questionada a respeito de suas expectativas com relação a Beatriz: “A preocupação é essa, que ela não pega no lápis. Se ela pegasse, fizesse devagarzinho, mas ela não pega!”

Percebemos nesse fragmento, o receio da professora Carla com relação ao fato de Beatriz não conseguir utilizar o lápis como os demais alunos, já na primeira entrevista, antes mesmo da Beatriz iniciar a frequentar sua sala. Mais uma vez, o foco nas dificuldades da estudante e na sua deficiência se antecipa às possibilidades de superação e de modificação das atividades pedagógicas necessárias para a sua participação e aprendizagem.

Vimos com isso, que as professoras, mediadas pelas suas significações prévias sobre deficiência, pouco percebem as habilidades e possibilidades

de desenvolvimento de Beatriz, assim como, se mobilizam na tentativa de explicar as suas ações pautadas na deficiência da estudante, pouco avançando para a identificação das questões ambientais e atitudinais que permeiam as sua dificuldade de acesso ao conhecimento.

Diante desse desvelamento, concordamos com Kuhnen (2017), quando afirma que a forma de compreender a deficiência tem implicações significativas sobre a forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas relações cotidianas, se constituindo como uma intelegibilidade sobre a organização dos processos educacionais para essas pessoas.

Extrapolando o ambiente escolar, podemos analisar que, de uma forma mais geral, a nossa cultura também favorece esse olhar para a pessoa com deficiência. Tratamos aqui de uma cultura que valoriza o belo, o perfeito e os modelos preestabelecidos, muitas vezes importados, de normal e produtivo. Nesse mundo, a pessoa com deficiência ocupa o lugar de um diferente que não consegue alcançar esses padrões de normalidade, perfeição e produtividade, sendo vista ora como digna de pena e condescendência por não conseguir desempenhar atividades comuns aos demais de sua idade, gênero e classe social, ora como herói, que faz esforços hercúleos na superação das barreiras arquitetônicas e atitudinais criadas pela própria sociedade.

Somado a esse cenário, temos uma contradição na política Nacional de Educação Especial, na qual a ideia de inclusão como uma proposta de direitos humanos prevê o acolhimento à diversidade e pouco usa a expressão deficiência em seus termos técnicos, enquanto mantém uma organização da oferta do seu único serviço de apoio, o AEE, pautada no diagnóstico médico, reforçando o modelo medicalizado na educação e criando o que Kuhnen (2017, p. 340) tão bem definiu como uma “[...] dicotomia entre normal e patológico metamorfoseada por um discurso da celebração das diferenças e que define deficiência como diversidade ou multiplicidade cultural e social, subsumindo seus aspectos físicos”.

CONCLUSÕES PARCIAIS

O que pretendemos apontar aqui, mesmo que inicialmente, é a relação entre a concepção dos componentes da rede sobre a formação e suas

significações acerca das pessoas com deficiência, sem, de forma alguma, diminuir a importância de uma formação que leve em consideração a diversidade e que ajude os professores e a equipe escolar a desenvolverem práticas para a inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência. O que podemos acrescentar a essa discussão é que a dimensão subjetiva constituída por essas significações e mediadas pelo contexto material e objetivo apresentado, não podem ser desconsideradas.

Estamos falando de um cenário cultural onde as pessoas com deficiência estão inseridas socialmente e que, se não refletirmos sobre ele em todos os seus aspectos, não conseguiremos avançar nas tentativas de modificá-lo de forma a melhorar a oferta dos serviços educacionais.

No caso particular da formação da rede de apoio a inclusão aqui relatada, temos ainda um desafio de mediar discussões e provocar reflexões para ajudar a transformar as concepções pautadas no modelo médico, para uma visão social, na qual as dificuldades das pessoas com deficiência se intensificam e também podem ser minimizadas, a partir de modificações no ambiente, nas relações e nas atitudes das pessoas com as quais convive.

REFERÊNCIAS

- Baleotti L. R., & Omote, S. (2014). A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos*, 22(1), 71-78. Recuperado em 08 junho, 2018 de <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>
- Bock, A. M. B., & Aguiar, W. M. J. (2016). A dimensão subjetiva: Um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In Aguiar & Bock (Orgs.), *A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica* (pp. 43-60) São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília: MEC.
- Brasil. Resolução nº. 04 de 02 de outubro de 2009 (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- Brasil. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011 (2011).

- Dounis, A. B. (2013). *Atividade docente e inclusão: As mediações da consultoria colaborativa*. Dissertação, Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Maceió, Alagoas, Brasil. Disponível em www.ufal.edu.br
- Freitas, S. N. (2008). A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In Martins, Pires, & Pires (Eds.), *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas* (pp. 93-115). Natal: EDUFRN.
- Gonçalves, M. G. M., & Bock, A. M. B. (2009). A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In Bock et al. (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp. 116-157). São Paulo: Cortez Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos* (Série Pesquisa). Brasília: Líber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M. & Carvalho, M. V. C. (2016). Pesquisa colaborativa no PROCAD: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In Aguiar & Bock (Orgs.), *A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica* (pp. 61-88) São Paulo: Cortez Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 12, 26-38. Recuperado em 02 novembro, 2012, de <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>
- Kuhnen, R. T. (2017). A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 23(3), 329-344. Recuperado em 10 junho, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/v23n3a03.pdf>
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc. Campinas*, 27(96), 843-876. Recuperado em 10 agosto, 2009, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Mendes, E. G. (2010). *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto n° 39/2010*. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. *Educar em Revista, Curitiba*, 41, 81-93. Editora UFPR. Recuperado em 01 maio, 2012, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/25003/16750>
- Mendes, E. G., & Cia, F. (2013). *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto n° 39/2010 2º Relatório de atividades. Ano base 2012. Programa DEB Observatório da Educação*. Edital 038/2010/CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo.

- Mendes, E. G., & Cia, F. (2014). *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.
- Nota técnica n. 11/2010 (2010). *Dispõe das Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares*. Brasília, MEC, SEESP.
- Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: Um estudo em larga escala. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 33, 01-18. Recuperado em 06 junho, 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar, Curitiba*, 33, 143-156. Editora UFPR. Recuperado em 02 maio, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>
- Schaffner, C. B., & Buswell, B. E. (1999). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In Stainback & Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 69-87) Porto Alegre: Artmed Sul.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999) Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In Stainback & Stainback (Orgs.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 223-232) Porto Alegre: Artmed Sul.
- Vigotski, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Psicologia e Educação* (5ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.