

## DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: INDICADORES PRÁTICOS PARA A INCLUSÃO EM GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES

Ana Carolina Lopes Venâncio<sup>1</sup>  
Paula Maria Ferreira de Faria<sup>2</sup>  
Denise de Camargo<sup>3</sup>

### RESUMO

Frente às demandas que a inclusão escolar aporta à escola contemporânea e à necessidade premente da consolidação de contextos escolares efetivamente inclusivos, são necessários instrumentos que promovam a articulação entre reflexão e ação em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, apresentamos as contribuições do documento *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas*, utilizado em duas experiências junto a Grupos de Apoio Entre Professores realizadas em contextos distintos, sob objetivo de refletir sobre a importância do uso dos indicadores práticos para a inclusão escolar. Visa-se, assim, contribuir para a superação da tendência histórica à exclusiva teorização dessa temática, com escassas proposições práticas para sua melhoria. O *Index*, pela sua organização e estrutura, apresenta-se como guia prático para ações inclusivas e seus indicadores trazem maior clareza à análise sobre sua efetividade ou ineficácia. A primeira experiência apresentada faz parte de pesquisa de doutoramento pela Universidade Federal do Paraná com formação de um Grupo de Apoio entre Professores em uma escola pública; a segunda experiência revela o cotidiano de um Grupo no contexto hospitalar. Por meio das discussões do *Index*, o Grupo sensibiliza os docentes à inclusão e potencializa relações de colaboração, propícias ao enriquecimento de repertórios para atendimento à diversidade. Nesse processo colaborativo, em que a inclusão é compreendida enquanto participação ativa e direito efetivo, os valores inclusivos podem ser remodelados e consolidados, estimulando a vivência e a ressignificação desses valores na prática da sala de aula como um processo em permanente construção.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, Professores, Indicadores, Grupo de Apoio Entre Professores.

### INTRODUÇÃO

A inclusão escolar apresenta-se como um processo complexo e multifacetado composto por diversas variáveis que têm o poder de influenciar resultados. Trata-se de um desafio que não engloba somente as comunidades escolares, mas envolve a sociedade como um todo. Todavia, com o encaminhamento de crianças e jovens público-alvo da educação especial para as escolas regulares, tornou-se imperativo criar estratégias para atender dignamente esses estudantes, antes segregados de ambientes escolares ou atendidos em escolas especializadas.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, [anavenancio2704@gmail.com](mailto:anavenancio2704@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, [paula.pmff@gmail.com](mailto:paula.pmff@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia Social, professora sênior da Universidade Federal do Paraná – PR e professora titular do Mestrado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – PR, [denicamargo@gmail.com](mailto:denicamargo@gmail.com).

Embora criar estratégias de ensino, acolher e trabalhar a diversidade/diferenças<sup>4</sup> não sejam tarefas novas para a escola, a inclusão escolar colocou em xeque o que Bourdieu e Passeron (2013, 2014) denominaram “otimismo pedagógico” ao expor o fato de que na escola nem todos aprendem e que o capital cultural, social e econômico interfere, direta e indiretamente, no ensino e na aprendizagem. Nesse contexto, o capital simbólico em circulação nos campos escolares cria representações que auxiliam ou dificultam a aceitação daqueles/as considerados como destoantes dos padrões estabelecidos.

Mais do que proporcionar o acesso à escola, há que se refletir sobre estratégias práticas para garantir a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar. É uma tarefa difícil, mas não impossível, embora seja preciso reconhecer que historicamente os educadores brasileiros têm se proposto a realizar transformações na escola, com resultados constantes, mas pouco expressivos, devido à singularidade da realidade no Brasil com sua intensa desigualdade. Destacamos a agência dos professores, contudo sem desconsiderar a necessidade de apoio às famílias, comunidades e sistemas escolares pelos diferentes setores da sociedade civil, bem como apoio governamental, a nível local e global. Tais apoios podem promover a articulação dos poderes municipal, estadual e federal de forma a potencializar os recursos disponíveis. Desse modo, sob a compreensão de que recursos humanos e materiais são imprescindíveis a transformação dos espaços escolares em seus ritos e *habitus*, a criação de políticas públicas atentas aos contextos em sua singularidade deve prever a destinação de subsídios suficientes à sua implementação, acompanhamento e retroalimentação, de acordo com as necessidades, exercitando obrigatoriamente o princípio da equidade, haja vista a já referida desigualdade que caracteriza o Brasil.

Dito de modo diferente: os professores, em seu ofício de ensinar, têm a responsabilidade de buscar caminhos diversificados que atendam às demandas de seu contexto, buscando ensinar a todos, sem exceções. Todavia, não detêm poder de transformar realidades sem apoio estruturado. Na inclusão escolar não é diferente: é preciso haver políticas públicas claras e coerentes com os desafios da educação brasileira e recursos suficientes para criação de estratégias práticas para sua implementação.

Sob essa perspectiva, enfatizamos a importância da formação docente para a inclusão sob a premissa de que, embora a formação inicial forneça subsídios à prática, é no movimento

---

<sup>4</sup>Embora compreendamos a diversidade como uma “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p.687), adotamos o conceito de diferença, porquanto “ênfatisa o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p.44).

dinâmico do dia a dia, nas relações estabelecidas entre o grupo de professores, que a prática é aprimorada, readequada e reinventada. Em apoio a esse posicionamento surge o *Index Para a Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2012), importante documento que apresenta indicadores práticos para a consolidação da inclusão escolar.

O *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas* foi publicado primeiramente em 2000, tendo sido aprimorado e reeditado em 2002; posteriormente, em 2004 e 2006, foi adaptado para englobar os anos iniciais da Educação Infantil. O documento foi desenvolvido por “professores, pais, gestores e pesquisadores, que juntos tinham uma larga experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 5). Embora o material tenha sido desenvolvido para escolas inglesas, o *Index* já foi traduzido para mais de trinta idiomas diferentes e seu uso tem sido adaptado para diversos países. Nesse processo de vivência e análise dos indicadores, “uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como as versões do *Index* poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 5). A versão em língua portuguesa do *Index* foi produzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2012.

A terceira edição do *Index* apresenta reflexões e discussões que englobam diferentes contextos, apresentando adaptações a partir das contribuições de agentes de diversos países ao redor do mundo. Ao final, o trabalho apresenta uma perspectiva abrangente acerca da aplicação dos valores inclusivos que se estende a áreas como a sustentabilidade ambiental, a promoção da saúde e da não violência e conceitos de cidadania global (BOOTH; AINSCOW, 2012). Desse modo, o *Index* constitui-se como

[...] um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9).

Sob a visão de construção colaborativa do ambiente escolar, os indicadores apontados no *Index* norteiam não somente as reflexões, mas especialmente a implementação prática de estratégias para consolidação dos objetivos assumidos. Nesse sentido, compreendendo a premência das mudanças na escola contemporânea em prol da inclusão, que trouxe novas atribuições e encargos aos docentes frente aos desafios do atendimento à diversidade, uma

estratégia valiosa para a reflexão e a consecução das metas inclusivas é a estruturação de Grupos de Apoio Entre Professores (GAEPs). Trata-se de um modelo formativo *in loco* que proporciona apoio prático e emocional aos professores, estendendo-se também aos demais membros da comunidade escolar.

A constituição do GAEP reforça os laços de pertença junto aos professores, pedagogos, gestores, estudantes e pais; além disso, colabora efetivamente para a reflexão e a construção conjunta de práticas que tornem possível a inclusão escolar em cada contexto educacional. Desse modo, considerando as atribuições demandadas pelo processo inclusivo ao trabalho docente, assume-se a ação do GAEP como dispositivo de apoio aos professores nos processos de transição e reforma escolar e como modelo formativo por excelência.

Frente às potenciais contribuições que aporta à construção e ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem efetivamente inclusivos, apresentamos este artigo, cujo objetivo é refletir sobre a importância do uso dos indicadores práticos para a inclusão escolar apresentados pelo documento *Index Para a Inclusão* em diferentes contextos de aprendizagem, por meio do relato da experiência de dois Grupos de Apoio Entre Professores que utilizaram esse documento como material de estudo e guia prático para ações inclusivas.

A primeira experiência apresentada faz parte de uma pesquisa de doutoramento<sup>5</sup> e descreve a formação de um Grupo de Apoio entre Professores em uma escola pública no estado do Paraná. A segunda experiência diz respeito ao cotidiano de um grupo de professoras que atuam em ambiente hospitalar.

Ambas as experiências revelam a essencialidade do enfoque colaborativo no trabalho docente com apoio mútuo entre professores para a ampliação de estratégias e repertórios de atendimento à diversidade. Desse modo, o presente texto constitui um esforço no sentido de problematizar a inclusão a partir de indicadores práticos de análise em um contexto concreto de reflexão dentro da realidade escolar, que conduza à consolidação das transformações necessárias à promoção de uma educação de e para todos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### ***Index Para a Inclusão: proposições práticas para a construção de uma cultura inclusiva***

<sup>5</sup> Pesquisa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE número 54321216.3.0000.0102.

As propostas inclusivas apresentadas no *Index Para a Inclusão* expressam a necessidade de consolidar uma cultura inclusiva que subsidie os objetivos e práticas assumidos na e pela comunidade educacional. Parte-se de uma concepção de trabalho coletiva que destaca a participação, o compromisso e o engajamento no processo de planejamento, acompanhamento e reordenamentos das ações. Concorde a essa visão de inclusão, defende-se a necessidade de apoiar a escola de modo contínuo e estruturado, atento às particularidades contextuais, para torná-la “mais responsiva à diversidade” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9). Na criação e consecução desses apoios, o *Index* discute e problematiza os diferentes aspectos da realidade escolar; tal ação auxilia a perceber forças e fragilidades com vistas a promover a articulação de um trabalho em rede que consolide a escola como comunidade que detém poder para potencializar recursos humanos, físicos e materiais na implementação da inclusão.

De acordo com o *Index* (BOOTH; AINSCOW, 2012) a inclusão escolar envolve reflexão, mas depende, sobretudo, ação. O documento indica a necessidade de colocar os valores em prática, em um movimento de valorização da vida e de construção de laços de pertença, por meio da ampliação de espaços de participação na sociedade e nas escolas. O envolvimento de toda a comunidade é valorizado, fortalecendo as relações entre local e global, com ênfase na essencialidade das relações no âmbito específico da comunidade escolar. Esse processo de engajamento entre as pessoas visa “reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação” por meio da reestruturação de “culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente”; tal projeto se torna possível por meio da construção de “relações mutuamente sustentáveis entre escolas e comunidades” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 11).

Esse novo modo de entender e de fazer educação articula realidades locais e globais e, por meio da redução de barreiras, traz benefícios a todos os estudantes, não somente àqueles que possuem deficiências ou transtornos de aprendizagem e/ou dificuldades de aprendizagem persistente, público que consideramos também possuir necessidades específicas que precisam ser atendidas. Citamos os transtornos e dificuldades de aprendizagem pela consciência de que, ainda hoje, o desigual acesso a cultura e a estímulos essenciais a aprendizagem e desenvolvimento tem de ser problematizados e superados, principalmente frente ao atual cenário de pandemia, que colocou em evidência o abismo entre escola pública e privada e expôs o fato de que as relações de classe ainda influenciam negativamente o acesso aos bens culturais, causando exclusão tanto quanto a deficiência. Essa visão expressa a premissa de que as diferenças não são obstáculos ao aprender, pois a característica que torna os seres humanos mais semelhantes reside no fato de que somos absolutamente diversos uns dos outros. Mas,

embora as diferenças não constituam impeditivos, a desigualdade é sim um empecilho real e que necessita ser ultrapassado por meio de ações estruturadas para prover apoios a quem deles necessita.

A inclusão escolar é, portanto, uma ação coletiva que necessita ser articulada no e pelo grupo escolar e engloba não somente pessoas com deficiência, mas também – e necessariamente – abrange todos os grupos historicamente excluídos dos campos educacionais: pobres, negros, ciganos, quilombolas, indígenas e tantos outros sujeitos que necessitam dispositivos diferenciados para resgate de dívidas históricas, não por sua falta de competência acadêmica, reiteramos, mas pelo acesso limitado aos bens culturais, pela fragilidade das políticas públicas em vigor e pela ação esparsa e focalizada dos governantes no solucionamento de demandas relativas a desigualdade social e econômica que ocasiona e mantém a exclusão, social, econômica, digital e escolar.

O processo de inclusão escolar, segundo Booth e Ainscow (2012), possui três dimensões básicas. A primeira se refere à criação de culturas inclusivas nas e pelas comunidades e depreende o estabelecimento e exercício dos valores inclusivos, valores significados pela comunidade como importantes e norteadores das ações a serem empreendidas. A segunda diz respeito à produção das políticas inclusivas, abrangendo o ideal de construção de uma escola para todos e baseia-se na organização de apoios à diversidade. A terceira dimensão trata do desenvolvimento de práticas inclusivas e problematiza a construção de um currículo para todos e argumenta em favor da necessidade de orquestração das aprendizagens de forma a oportunizar a efetivação deste currículo no processo de ensino aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2012). Cada uma das dimensões possui indicadores práticos, conforme mostra o Quadro 1.

<b>Dimensão A: criando culturas inclusivas</b>	Acolher, sensibilizar, respeitar e combater o preconceito e a discriminação
	Colaborar, prover auxílio mútuo, trabalhar em equipe e assumir um modelo de gestão e ação democrática
	Assumir a visão de inclusão como participação e conectividade local e global
	Valorizar saberes e experiências prévios, sustentar altas expectativas de aprendizagem, compartilhar repertórios e assumir e vivenciar valores inclusivos
	Mediar relações para promover interações não violentas e enriquecer repertórios de resolução de conflitos
<b>Dimensão B: produzindo políticas inclusivas</b>	Desenvolver oportunidades de participação a todos os membros da comunidade escolar
	Assumir uma abordagem inclusiva de liderança
	Reconhecer as experiências e conhecimentos de todos
	Prover auxílio estruturado a funcionários novatos e a novos alunos
	Garantir matrícula a todas as crianças da comunidade e formar grupos de ensino e aprendizagem prevendo apoios à aprendizagem de todas as crianças
	Coordenar os apoios, organizando e gerindo a escola de forma a torná-la acessível a todos
	Oportunizar formação contínua para apoiar melhores respostas à diversidade
<b>Dimensão C: desenvolvendo práticas inclusivas</b>	Criar condições para reflexão e a análise contínua das políticas sobre NEEs para que as mesmas sejam readequadas e possam servir a seu propósito: apoiar a inclusão
	Incentivar e mediar as relações das crianças com o mundo para promover sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia
	Planejar atividades de aprendizagem tendo em mente todas as crianças, encorajando sua participação
	Estimular as crianças a serem pensadores críticos confiantes, ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem, assumindo a premissa de que os estudantes aprendem uns com os outros e com o professor, mediador qualificado do processo de ensino
	Privilegiar uma perspectiva em que as lições sejam planejadas e vivenciadas de maneira a acolher as diferenças e na qual a avaliação encoraje o sucesso de todos, assumindo sua função autorreguladora do ensino
	Assumir o pressuposto de que a disciplina se baseia no respeito mútuo, no qual as relações criam oportunidades de troca fundamentais para a aprendizagem
	Articular um trabalho de equipe no qual os professores planejam, ensinam e revisam juntos, desenvolvendo recursos compartilhados de apoio à aprendizagem
	Enfatizar que os professores assistentes apoiam a aprendizagem e a participação de todas as crianças, consolidando uma cultura colaborativa entre profissionais
	Assumir a tarefa de casa como ação planejada que reforça aprendizagens de sala de aula
	Defender que as atividades extraclasse devem envolver todas as crianças
Conhecer e utilizar todos os recursos do entorno escolar, potencializando-os	

Fonte: Elaborado a partir de Booth e Ainscow (2012).

Essas dimensões e indicadores auxiliam na discussão, planejamento e operacionalização das ações direcionadas à inclusão escolar; contribuem, assim, para a construção de planos de ação e no seu acompanhamento e retroalimentação, pois podem ser adaptados, modificados ou aprimorados, cumprindo o objetivo de manter uma linha diretriz para conduzir os processos inclusivos.

**Grupos de Apoio Entre Professores: proposições práticas para a construção de uma cultura inclusiva**

Fundamentado em um movimento de reflexão na ação, o Grupo de Apoio Entre Professores promove a adequação e a ressignificação das práticas de gestão e de docência, oportunizando a transformação prática tanto da docência como da gestão escolar, apoiada na reflexividade e na negociação de significados entre pessoas que assumem um objetivo compartilhado e trabalham juntas em prol de tal conquista.

Os GAEPs, partindo dos próprios recursos escolares, oferecem uma possibilidade de intervenção original e diferente, uma vez que enfocam os professores, em vez de estarem direcionados para os alunos ou para a política educacional. Os GAEPs fazem uso também de um recurso raramente utilizado na educação: o apoio que uma educação coletiva e colaborativa dos problemas pode oferecer aos professores. (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 37).

Assim, diante de um objetivo definido pelo grupo, oportuniza-se a reorganização do trabalho pedagógico por meio da construção de um repertório ampliado de respostas às problemáticas cotidianas que desafiam a docência frente ao objetivo de promover a inclusão escolar. Em sua ação coletiva e colaborativa o GAEP potencializa a busca compartilhada de respostas para a diversidade, atendendo à necessidade da escola contemporânea de buscar “novos modelos para desenvolver o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), assim como para desenvolver as sucessivas normas legais e as demandas sobre a atenção à diversidade” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 24).

Três aspectos se destacam no processo de reflexão e redimensionamento de práticas promovidos nos Grupos de Apoio Entre Professores: “a colaboração entre professores, o apoio à escola e a atenção à diversidade” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 9). O GAEP representa, assim, um novo modelo formativo; é uma prática interna de atendimento ao professor, aos estudantes e as famílias em relação a temas que problematizam os ambientes de ensino e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. No GAEP é possível discutir sobre a legislação e seus impactos na produção das condições do ensino e aprendizagem à luz das diretrizes norteadoras da ação pedagógica preconizadas no *Index*. O trabalho da instituição enquanto grupo colaborativo demonstra o potencial dos grupos nas escolas para a construção e a legitimação de espaços de discussão coletiva sobre a inclusão escolar. O Grupo de Apoio Entre Professores pode, portanto, legitimar a prática docente sob os princípios inclusivos elencados no *Index*, reforçando a indissociabilidade entre as dimensões do pensar e do sentir (favorecidas pelas trocas estabelecidas no grupo) com os fazeres discentes e

docentes, para que se favoreça a passagem de uma lógica tradicional para uma lógica relacional e colaborativa.

A questão norteadora do GAEP se traduz na seguinte formulação: “como podem a escola e seus professores criarem e desenvolverem estruturas próprias e autônomas, concebidas e desenvolvidas a partir de dentro, com o fim de atender à variedade de necessidades de alunos e professores”? (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 9). Entende-se que a ação do grupo se coloca como uma “alternativa da comunidade escolar para transformar essa intenção em realidade. Os grupos são um modelo de apoio desenvolvido com base nas teorias do desenvolvimento organizativo”, cuja principal característica é a oferta de apoio local, dentro da própria escola.

No intuito de desenvolver estruturas próprias e autônomas, a base de atuação dos GAEPs visa fortalecer a resolução colaborativa dos problemas. Nessa concepção o professor é o “protagonista do desenvolvimento escolar (e não outros profissionais) e se apoia sistematicamente na reflexão – com base na ação dirigida – como instrumento para a transformação e melhoria da escola” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 10). O ensino é, portanto, compreendido sob uma perspectiva colaborativa de troca e valorização de experiências, onde todos os professores são reconhecidos e participam, conjuntamente, na busca de respostas, compartilhando seus conhecimentos e se apoiando mutuamente, de forma prática e emocional –desse modo, além do apoio prático, o engajamento, senso de pertença e a legitimidade do e no grupo oferecem um *status* essencial a uma ação articulada e corresponsável.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista o objetivo de refletir sobre a importância do uso dos indicadores propostos pelo documento *Index Para a Inclusão* em diferentes contextos de aprendizagem, relatamos duas experiências inclusivas em distintos contextos de ensino-aprendizagem que envolvem a criação de um Grupo de Apoio entre Professores (GAEP) (DANIELS; PARRILLA, 2004) no processo de construção coletiva e colaborativa da inclusão escolar.

A primeira experiência fez parte de uma pesquisa de doutoramento e utilizou os indicadores expressos no *Index* como norteadores das reflexões e das ações realizadas. O objetivo foi investigar o potencial de um GAEP no processo de atendimento à diversidade e à inclusão no âmbito da escola pública brasileira, investigando a docência de maneira crítica e

interpretativista, por meio da abordagem qualitativa<sup>6</sup>, sob argumento de que a flexibilização curricular oportuniza a personalização do ensino necessária ao atendimento às singularidades. Adotou metodologia baseada nos pressupostos de Nicolini (2013), autor que propõe um movimento investigativo em três movimentos básicos: um olhar interno nas práticas, averiguando a lógica de ação na perspectiva dos praticantes (*zooming in*<sup>7</sup>), um olhar externo capaz de discernir relações no espaço e no tempo, depreendendo a dialética entre micro e macro (*zooming out*<sup>8</sup>) e, após estes movimentos iniciais, promove o que define como *zooming* interativo, ou seja, a busca pela inteligibilidade da prática pesquisada (NICOLINI, 2013).

O grupo foi criado em uma escola pública de médio porte, com 24 turmas no período diurno atendendo do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma Sala de Recursos para dificuldades de aprendizagem e uma Sala de Recursos Multifuncional, bem como uma turma de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O Grupo teve adesão inicial de cinco pessoas, com aderência posterior de mais duas docentes. Após a formalização ética da pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi acordada uma agenda de encontros e pautas de discussão, em período imediatamente posterior ao término das aulas. Os encontros foram quinzenais, com registro em diário de campo. Foram aplicadas entrevistas<sup>9</sup> com as participantes, com a professora da Sala de Recursos Multifuncional e com as responsáveis pelo processo de inclusão do Núcleo Regional de Educação e Coordenadoria de Atendimento a Necessidades Especiais do município. Os dados foram compilados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo<sup>10</sup>.

A segunda experiência situa-se no contexto hospitalar e relata as discussões do GAEP composto pelo grupo de professores atuantes nessa área, cujo atendimento escolar tem de compor, pelo tempo e espaço diferenciados e pela própria dinâmica do local, um ensino personalizado e, portanto, inclusivo em seus princípios, ações e fundamentos. Embora não tenha sido formalizado um grupo de pesquisa, a utilização dos relatos foi previamente

---

<sup>6</sup> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

<sup>7</sup> Olhar ampliado interno – livre tradução nossa.

<sup>8</sup> Olhar ampliado de fora/externo – livre tradução nossa.

<sup>9</sup> A entrevista qualitativa pode ser entendida como a parte verbal de uma observação participante, que procura entender as categorias mentais do entrevistado, suas interpretações, percepções e sentimentos e motivos por trás de suas ações (CORBETTA, 2003).

<sup>10</sup> Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

autorizada pelas participantes e não haverá qualquer tipo de identificação dos nomes e do local para preservar o anonimato das docentes.

No hospital há uma cultura grupal já consolidada de troca e compartilhamento de experiências, pela especificidade do trabalho desenvolvido, que caracteriza o corpo docente como um GAEP. O atendimento escolar é voltado a crianças e jovens em tratamento de saúde, internados ou em tratamento ambulatorial (notadamente crianças e jovens em tratamento na clínica oncológica e do setor de hemodiálise), que necessitam manter vínculo escolar e são atendidos em seus quartos, ambulatórios ou em uma sala específica para eventos culturais e atividades educacionais, com o objetivo de garantir seu direito à educação.

Os professores se reúnem semanalmente em pequenos grupos e compartilham repertórios e materiais para melhor atender aos estudantes, sendo comum o grupo discutir textos e pensar sobre problemas em comum, em um processo de auxílio mútuo. Há formação de grupos multissetoriais composto por professores e também outros profissionais, como psicólogos, médicos de diferentes clínicas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, dentistas e farmacêuticos, com o intuito de oferecer a excelência do atendimento prestado em benefício da criança/jovem que se vê privado do convívio escolar regular. Nesses grupos são produzidos planos de trabalho articulados executados em conjunto e há troca de experiências e de informações.

Através de convênios firmados com a prefeitura e o governo estadual, os professores são cedidos e iniciam seu trabalho no hospital apoiados pelo grupo, pois não há formação prévia para atuação nesse ambiente. Pela característica do atendimento é fundamental que os docentes tenham um excelente repertório para dar conta da diversidade de situações, culturas, condições clínicas e emocionais com as quais se deparam cotidianamente. O tempo e o ambiente diferenciados demandam uma articulação de trabalho transdisciplinar com a equipe de saúde, com o professor tendo de adequar-se as necessidades específicas de cada um dos estudantes atendidos, estabelecendo parceria com as famílias.

Com vistas ao escopo deste artigo não nos deteremos na descrição do trabalho docente, mas sim no relato e discussão do processo de formação colaborativo instituído pelo grupo para a consolidação de um perfil profissional adequado aos desafios da educação hospitalar. Ressaltamos que não há ainda formação específica nos cursos de formação de professores no Ensino Superior e tampouco formação prévia ao exercício docente no âmbito hospitalar; desse modo, a formação em serviço ocorre após a inserção do profissional nesse segmento; contudo, as formações oferecidas ainda estão atreladas, *a priori*, em questões ligadas a especificidades das áreas do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental promover

maior intercâmbio entre as áreas da saúde e da educação e prover especialização docente para atuação no hospital, em curso de pós-graduação lato e *strictosensu*, assim como prever a inserção de disciplinas sobre atendimento escolar em ambientes diferenciados nos currículos de cursos de formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à criação de culturas inclusivas constatou-se, tanto na escola como no hospital, que o acolhimento no grupo, a articulação do trabalho em equipe, os auxílios mútuos e a valorização das experiências e conhecimentos das professoras propiciaram discussão sobre a diferença de modo mais aberto e flexível. A ideia da inclusão como participação e como direito sensibiliza e mobiliza os profissionais à mudança.

A inclusão escolar é definida pelos Grupos de Apoio Entre Professores como uma possibilidade de participação social e de resgate de direitos humanos básicos que vai além dos muros da escola/hospital. Tal ação depende da participação na sociedade em geral, em seus diferentes ambientes e referente ao acesso digital, em um mundo em constante transformação onde os aparatos tecnológicos ganham maior evidência e constituem ferramentas para inserção ao mundo do trabalho e à informação. A partir dessa visão que defende a participação humana no mundo, destaca-se o papel da colaboração entre docentes como instrumento de reestruturação atitudinal, emocional e prática para o ensino. Durante as interações entre os GAEPs, laços foram fortalecidos, repertórios enriquecidos, valores foram remodelados e, na vivência diária, foram ressignificados os sentidos atribuídos à diferença.

Quanto à dimensão da produção das políticas inclusivas, ambos os Grupos (nos contextos escolar e hospitalar) referem uma distância significativa entre a realidade e o previsto pela legislação. Entretanto, os profissionais admitem não conhecer as leis em profundidade, tendo maior ciência de aspectos específicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) direcionados ao seu trabalho, porém desconhecendo a lei em sua totalidade. Quanto a documentos legais sobre a inclusão escolar, os participantes dos GAEPs reconhecem que é direito do estudante ter matrícula garantida, mas que ainda não há garantias para sua permanência nem aprendizagem, apesar de reconhecerem haver esforços crescentes para garantia ao direito inalienável a educação. Como exemplos, citam casos específicos de múltipla deficiência e casos de autismo associados a questões comportamentais, ressaltando que casos que envolvem questões comportamentais são os mais desafiadores. No hospital há casos de crianças e jovens que sequer têm acesso aos ambientes de ensino, pelo fato de terem

necessidade de uso de oxigênio, alimentação diferenciada ou outras demandas que os obrigam a viver sob cuidados médicos constantes (*homecare*).

A questão da formação é um dos principais motivos para insucesso deste processo, mas não têm conhecimento sobre documentos legais que determinam deveres e direitos de estudantes e professores diante do cenário da inclusão, inclusive no que tange à sua formação específica. Apesar da defesa da inclusão, verifica-se que não há consensosobre a inclusão dentro de uma mesma escola/comunidade e que quando há consenso falta articulação para cobrar dos governantes que cumpram seu papel. Outro ponto de discussão levantado diz respeito à interpretação do conteúdo legal por parte dos governantes, que pode gerar dubiedades e contrassensos, assim como impactar nos insumos e recursos humanos, materiais e físicos disponibilizados a cada comunidade.

Evidencia-se que ambos os Grupos possuem posicionamentos ainda em fase de consolidação; não há conhecimento abrangente das diretrizes legais e o entendimento perpassa compreensões particulares, advindas de vivências contextuais. Um fator de destaque na análise é o fato de a inclusão ser um tema ainda polêmico em ambas instituições; desse modo, as contradições entre teoria e prática (o que se defende e o que de fato se realiza) e as consequentes representações, conceitos e atitudes consolidadas a partir dessas ações causam rupturas no grupo institucional, segmentando ações e empobrecendo relações instituídas entre pessoas – tal fato é ilustrado pela adesão reduzida ao GAEP na escola. No hospital a totalidade de professores participa das reuniões e se declara favorável à inclusão, mas ainda se percebe resistências à modificação de práticas quando esta necessidade é mais significativa, ou seja, depreende a remodelação de praticamente todo o processo de ensino cotidianamente vivenciado, demandando uso de recursos diferenciados (como no caso da cegueira, com uso de braile).

Outro aspecto de discussão diz respeito ao termo necessidades educacionais especiais (NEEs). Firmemente arraigado à ideia da deficiência, o termo acaba perdendo força e sentido no contexto concreto da educação brasileira, pois a inclusão não se destina somente a crianças e jovens com deficiência, mas todos àqueles que possuem desvantagens no processo de ensino-aprendizagem, fato aqui já referido. Além disso a ideia da diferença segue atrelada à desigualdade, em um jogo ideológico no qual cada termo tem seu conteúdo ideologicamente modelado para que os direitos se constituam como privilégios, quando atendem aos anseios de grupos excluídos. A formação específica para a diversidade é esparsa, insuficiente à demanda e os professores clamam por formações não apenas teóricas, mas de caráter prático.

No que tange à dimensão das práticas inclusivas verificou-se no GAEP da instituição escolar que, apesar de a ação crescente de professores sensíveis à diferença gerar maior abertura à diversidade nos ambientes de ensino, ainda ocorre a categorização dos sujeitos de acordo com classe social, questões étnicas e linguísticas e, sobretudo, a deficiência. Assim, a participação desses estudantes acaba sendo restringida, cerceada, ainda que sob discurso inclusivo. Segundo os relatos dos participantes do GAEP os planejamentos não atingem a todos os estudantes, pois ainda impera uma lógica homogeneizadora, tanto no que se refere ao uso de metodologias quanto à seleção, uso e interpretação dos instrumentos de avaliação.

O tempo escolar, subdividido de maneira desigual entre as áreas do conhecimento, fragmenta o ensino e compartimentaliza os conhecimentos e os conteúdos curriculares. São enfatizadas as dificuldades presumidas e, neste percurso, deixam-se de explorar habilidades. Mantém-se, igualmente, a mecanização do ensino; os estudantes não são ensinados a pensar, seu protagonismo e interesses seguem desconsiderados. Embora não se possa generalizar essas situações, a educação de bases tradicionais ainda tem ampla influência no ensino contemporâneo; quadro e giz são instrumentos prevalentes em sala de aula, assim como a organização em fileiras, mantendo uma organização arcaica e ultrapassada. A atual pandemia ilustra esse fato, ao manter-se uma perspectiva conteudista nas aulas remotas; ou seja, mantém-se um *habitus* professoral e estudantil atrelado a um currículo extenso que desconsidera o cotidiano e as reais condições de ensino e de aprendizagem da população brasileira.

De acordo com os relatos do GAEP no hospital, ocorre o oposto nessa instituição; a dinâmica de trabalho exige a personalização, então os professores, adequando-se aos desafios de sua prática, vão remodelando sua forma de ensinar, adequando-a às demandas dos estudantes. Esse processo não é imediato, tampouco fácil; ocorre na troca com o grupo, com a formação em serviço, no próprio lócus de trabalho, sendo o espaço de formação por excelência.

É possível estabelecer algumas relações entre os contextos de aprendizagem da escola e do hospital, a partir dos relatos dos GAEPs. Enquanto a escola não oferece atividades extraclasse, no hospital há atividades culturais (inclusive há um cardápio cultural semanal para contemplar todas as idades, gostos e interesses). Na escola o reforço escolar é direcionado, não há vagas para todos; no hospital, o reforço é paralelo e as atividades são adequadas para potencializar a aprendizagem, considerando os interesses de cada estudante para promover motivação e vínculo positivo com a aprendizagem. Em relação aos recursos disponíveis, na escola ocorre um subaproveitamento, em especial quanto ao uso

dátecnologias, e os recursos do entorno escolar sequer são conhecidos. No hospital, por sua vez, o *tablet*, *notebook*, computador são usados com frequência, por exigência das demandas vividas (como a impossibilidade de utilizar a mão que escreve para registro, por exemplo, ou necessidade de pesquisa em setores específicos, onde somente materiais higienizáveis podem ser utilizados). As atividades são adequadas conforme cada necessidade e a tecnologia auxilia e incrementa o processo de ensino.

Em ambos os GAEPs ficou explícita a indissociabilidade entre os fazeres discentes e docentes para que se favoreça a passagem de uma lógica tradicional para uma lógica relacional e participativa, colaborativa. Assim, a formação em grupos de apoio mútuo atinge o objetivo de promover uma formação *in loco* e os grupos de trabalho podem ser catalisadores das ações que o *Index* aponta como fundamentais para o atendimento à diversidade. Entretanto, isso só será possível se a ação do grupo de trabalho oportunizar um movimento de reflexão na ação, tiver legitimidade e articular uma proposta de ação parceira e corresponsável. Trata-se sem dúvida de uma tarefa desafiadora, mas também instigadora, quando se tem o objetivo de atingir metas conjuntas.

Ressaltamos alguns pontos que os professores participantes dos GAEPs consideraram fundamentais para o sucesso da docência na perspectiva colaborativa: diálogo; superação de focalizações em detrimento do todo (principalmente a superação do foco nas dificuldades de aprendizagem presumidas); gestão democrática; apoio mútuo de caráter prático e emocional; criação de redes multiprofissionais de apoio aos profissionais, pais e estudantes; ressignificação das diferenças para mudança atitudinal, emocional e prática; compromisso com a inclusão e responsabilidade profissional.

Por fim, para ambos os Grupos de Apoio Entre Professores, a inclusão é uma ação que envolve múltiplos atores e necessita de colaboração e da coordenação das ações de forma a atingir objetivos definidos e significados pelo grupo como relevantes para todos. Depreende, portanto, a necessidade de mediação qualificada e intencionalmente planejada para fortalecer vínculos, formar laços de pertença, promover relações horizontais, aprimorar a comunicação e aumentar repertórios e, nesse processo, forjar identidades, tanto do sujeito como do grupo. Os professores participantes dos GAEPs reconhecem a educação como uma ação que mescla sentir e fazer, que pode fortalecer – ou coibir – o desenvolvimento, dependendo de seus direcionamentos e da visão de ser humano/sociedade assumida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o local de trabalho docente constitui um *locus* privilegiado de formação do professor – sem desconsiderar a formação inicial e em serviço, ambas fundamentais à docência –, o GAEP constituiu um espaço de consulta inclusivo. Nesses contextos, o *Index* pode ser utilizado como material de base para a reflexão acerca da inclusão, em todos os estados e municípios brasileiros.

Nos GAEPs relatados neste artigo, os indicadores e questões do *Index* auxiliaram a compor um quadro que trouxe maior clareza para detecção de pontos de fragilidade, pontos a serem discutidos e melhorados enquanto equipe e na ação docente propriamente dita. Também serviram para revelar aspectos positivos que contribuem no atendimento à diversidade. O que ficou mais evidente e que seguia ignorado pelas participantes foi o seu próprio potencial na resolução de situações problemáticas que compõem a dinâmica de ensino aprendizagem, em sua complexa teia de relações, de afetos, de trocas. Nos GAEPs as professoras puderam constatar a riqueza de seus conhecimentos e experiências, a consistência de sua prática. Ainda que estejam em processo de consolidação de uma ação mais inclusiva, a partir da ação dos Grupos relataram se sentir mais seguras e claramente mais motivadas para buscar respostas aos desafios postos.

A discussão promovida nos GAEPs por meio do *Index* levantou prioridades do processo inclusivo em cada contexto, utilizadas para desenvolver projetos próprios de atendimento à diversidade, específico a cada realidade. Tais projetos contemplam aspectos discursivos, afetivos, relacionais, mas principalmente enfatizam a dimensão da prática, compreendendo que todos os demais aspectos configuram e oferecem sentido à ação humana no mundo. Os Grupos destacaram a importância da participação e da colaboração entre professores, coordenadores, famílias e estudantes para a viabilização de uma proposta que atenda aos princípios inclusivos.

No que concerne especificamente à sua estruturação enquanto mediador das reflexões sobre o *Index Para a Inclusão*, propomos a legitimação dos GAEPs como parte da cultura interna dos sistemas de ensino, compreendendo que o auxílio mútuo entre pares e entre profissionais conduz a uma visão colaborativa de ensino e aprendizagem condizente aos valores inclusivos e ao ideal de educação para todos. O papel da mediação qualificada do professor e do engajamento/motivação docente na consecução de metas comuns também merece destaque. O GAEP constitui, assim, um valioso instrumento para estruturar uma nova forma de compreender e acolher as diferenças nos ambientes de ensino e, nesse movimento, aprimorar o planejamento das equipes em relação às exigências perante a inclusão. Sugere-se que, para melhor alcance de ação, os GAEPs deveriam fazer parte da cultura interna dos

locais de trabalho, visto que o auxílio mútuo entre pares e entre profissionais conduz a uma visão colaborativa de ensino e aprendizagem condizente aos valores inclusivos.

A ação do GAEP está centrada na criação e no fortalecimento de redes internas de apoio, permitindo ainda a discussão de serviços, programas, apoios e intervenções externas oferecidos aos estudantes, detendo potencial para sugerir ajustes práticos para melhorá-los, isto a partir dos princípios do *Index*. Desse modo, é importante frisar que a existência de um GAEP, em si mesma, não modifica a cultura da escola no que diz respeito à inclusão, mas é uma ferramenta de reflexão e de promoção da ação no sentido da efetivação da inclusão escolar.

A promoção de reflexões e implementação de práticas propostas no *Index Para a Inclusão* permitiu, em ambos os GAEPs aqui descritos, que um novo *habitus* professoral se formasse, mais flexível e sob uma perspectiva de autoformação, pelo entendimento de que todo professor é aprendiz e que os ambientes de ensino constituem campos de pesquisas e descobertas, promovendo a aprendizagem não somente de estudantes, mas também a constante e necessária aprendizagem do professor. Nesse sentido a implantação do GAEP reforça o compromisso e a participação entre os docentes e entre os estudantes, fator positivo para as aprendizagens de ambos e que se reflete no ambiente escolar. Assim, consideramos que o GAEP é um instrumento útil para repensar a cultura escolar e refletir sobre os indicadores do *Index* é uma maneira prática de vivenciar a inclusão de forma coletiva e colaborativa.

É importante destacar, especificamente no que tange ao atendimento à diversidade e à inclusão escolar, pontos preconizados pelo *Index*, a relevância da formação de Grupos de Apoio Entre Professores. O acolhimento proporcionado pelo Grupo, a articulação do trabalho em equipe, os auxílios mútuos estabelecidos e a valorização das experiências e conhecimentos compartilhados pelos docentes facilitam a reflexão sobre as diferenças e a discussão de estratégias no que se refere à flexibilização curricular, metodológica, avaliativa e a ressignificação do próprio conceito de inclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. A ideia da inclusão como participação e como direito, promovida no GAEP por meio das discussões do *Index*, sensibiliza os docentes e potencializa relações de colaboração, propícias ao enriquecimento de repertórios para atendimento à diversidade. Nesse processo colaborativo, os valores inclusivos podem ser remodelados e consolidados, estimulando a vivência e a ressignificação desses valores na prática da sala de aula, como um processo em permanente construção.

Reiteramos a relevância do uso de indicadores práticos de análise da prática docente para a avaliação qualitativa das ações pedagógicas no atendimento à inclusão escolar. Defendemos a necessidade de apoiar a escola/ambientes de ensino para torná-los “mais responsivos à diversidade” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9). Entendemos que os valores e princípios em circulação, bem como o clima emocional da comunidade interferem, direta e indiretamente, nos debates e ações dos grupos de trabalho; pois, apesar de os valores e princípios atuarem de forma simbólica, permeiam as atitudes e reforçam ou enfraquecem os objetivos compartilhados. Dito de maneira diferente, tais posicionamentos e valores engajam ou desresponsabilizam a implementação de sistemas efetivamente inclusivos, de acordo com a representação de diferença adotada, de modo positivo (como troca, aprendizado, direito) ou negativo (como imposição, sobrecarga, impossibilidade). Assim, assumindo postura dialógica, o *Index* encoraja o compartilhamento de ideias em um processo de corresponsabilização pelas ações e resultados, sustentando uma ação de apoio mútuo entre pessoas que compartilham um objetivo comum e que discutem, de forma constante, representações e problemáticas.

Esclarecemos que o *Index Para a Inclusão* foi selecionado devido ao seu posicionamento em prol de uma postura de reflexão na ação – ou seja, de consolidação de uma cultura inclusiva por meio da seleção de objetivos traduzidos em práticas assumidos na e pela comunidade educacional. Enfatiza-se, assim, uma concepção de trabalho coletiva, que destaca a participação, o compromisso e o engajamento no processo de planejamento, acompanhamento e reordenamentos das ações de forma colaborativa e contínua. Nesse contexto, a constituição do GAEP voltado às discussões fomentadas pelo *Index* fundamenta-se em conceitos que priorizam a participação e a colaboração dos professores, de forma mediada, resignificando saberes, valores, emoções e práticas em relação ao processo de inclusão escolar. Assume-se, portanto, que não há maneira de incluir sem que se oportunize e se garanta a participação legitimada, em diferentes contextos, frente a situações diversas, na relação entre pessoas, sob diferentes modelos de sociabilidade, mediadas por pares e pelo mundo.

A discussão proposta pelo *Index* e concretizada no GAEP parte da compreensão de que os ambientes de ensino-aprendizagem são transformados quando assumem a necessidade de mudança e quando têm como guia um plano direcionador das ações, com objetivos e estratégias para atingi-los, criando mecanismos de autorrevisão e aprimoramento para sua constante realimentação/reordenamento. A implementação desses indicadores por meio da constituição de grupos de apoio à reflexão e à prática inclusivavisa promover uma educação

de e para todos. Nesse sentido este artigo visa, para além de problematizar teoricamente a inclusão, apresentar indicadores práticos de análise e propostas de trabalho colaborativo que contribuam efetivamente à consolidação da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas**. 3. ed. rev. ampl. Tradução de: SANTOS, M. P. de; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Tradução de: Reynaldo BAIRÃO, R. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social**. Madrid: McGrawHill, 2003.

DANIELS, H.; PARRILLA, A. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores**. Coleção Magistério em Ação 4. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

GOMES, N. L. Apresentação Dossiê Diferenças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

NICOLINI, D. **Practice theory, work & organization: an introduction**. New York, NY: Oxford University Press, 2013.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.