


UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

Denise Cristina da Costa França dos Santos

**A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO
DA ESCOLA COMUM**



ARARAQUARA – SP
2020

Denise Cristina da Costa França dos Santos

**A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO
DA ESCOLA COMUM**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ARARAQUARA – SP
2020

Santos, Denise Cristina da Costa França dos
A perspectiva do professor da Educação Especial no
contexto da escola comum. / Denise Cristina da Costa
França dos Santos – 2020
130 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Inclusão Escolar. 2. Ensino Colaborativo. 3.
Educação Especial. 4. Professores Especializados. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Denise Cristina da Costa França dos Santos

A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Data da defesa: 05/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Relma Urel Carbone Carneiro

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª. Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São Carlos

Membro Titular: Prof^ª. Dr^ª Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

Dedico esse trabalho aos meus filhos Paulo e Arthur e ao meu esposo Alexey que sempre estiveram ao meu lado nessa caminhada, apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Para chegar à finalização dessa produção, muitas pessoas foram imprescindíveis. Algumas atuaram diretamente e outras nos bastidores. Minha gratidão a todas.

Primeiramente sou grata ao Bondoso Deus, pela vida e pela realização de mais esse sonho.

Ao meu companheiro de caminhada, Alexey Rodrigo, meu amigo e incentivador, que me fez acreditar que seria possível e me deu todo suporte necessário para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos meus filhos, Paulo e Arthur por entenderem os momentos em que precisava de silêncio para escrever e por serem sempre tão amorosos comigo.

À Val e Is que em muitos momentos cuidaram dos meus filhos para que eu pudesse estudar.

Aos meus pais, Angela e Valdir por torcerem por mim e serem exemplos de pessoas batalhadoras.

À minha avó Alice *in memoriam*, catadora de papelão, pelos livros que me deu na infância que me aguçaram o prazer da leitura e por me ensinar a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu avô Angelo e meu irmão Daniel pelas palavras de incentivo e orações.

À minha irmã Débora pelo incentivo e por ser exemplo de lutadora e guerreira, estou seguindo seus passos.

À minhas amigas-irmãs, Karina, Adriane, Débora, Juliana, Maria, Cristiane, Silvinha, Eliane e Marilene por estarem sempre por perto, por torcerem por mim e me incentivarem.

À minha orientadora Relma, que desde o começo me acolheu com muito carinho e tornou essa caminhada leve, obrigada pelas orientações e aprendizado pessoal e profissional.

Às professoras Maria Júlia e Carla Vilaronga, pelas contribuições que aprimoraram esse trabalho.

Aos meus amigos e amigas do Grupo de estudos e pesquisa GEPPEI, que contribuíram com suas experiências e discussões.

Às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, dedicando seu tempo para contribuir com suas experiências e inquietações.

E as demais pessoas que não foram nomeadas, mas estiveram de algum modo, envolvidas nessa trajetória.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que revela da moral e da política, não teria nenhum sentido. O que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade.”

(François Jacob, La diversité, sel de l'avie, 1979)

RESUMO

No Brasil, a partir da década de 1970, o tema da Educação Especial ganhou nova dimensão no campo educacional. No decorrer desse período, a Educação Especial passou por algumas reformulações conceituais e de atendimento, baseadas principalmente, nos princípios de normalização e integração escolar. Em virtude desse modelo ter sido criticado, exatamente porque a responsabilidade da não adaptação recaía sobre o sujeito, surgiu então, no bojo das políticas sociais inclusivas, a mais recente e muito significativa reformulação em termos conceituais e mesmo quanto ao modelo de atendimento, chegando à escola como inclusão educacional, propondo-se a abranger as minorias excluídas do sistema educacional, entre elas os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A universalização do acesso à escola regular é preeminente em uma sociedade inclusiva. Contudo, alguns estudos vêm apontando as dificuldades apresentadas pelo sistema comum de ensino, tanto no que se refere à organização e infraestrutura dos espaços escolares, quanto à formação de professores. A inclusão educacional, para ser de qualidade, pressupõe muitas alterações no espaço escolar. Nesse novo modelo educacional a Educação Especial deixa de ser substitutiva e passa a ser complementar à educação comum, o que implica em um trabalho de parceria e colaboração. O ensino colaborativo faz parte da proposta educacional de alguns países, e tem favorecido a inclusão dos alunos PAEE. Nessa direção, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. Para tanto, utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo descritiva e como técnica de coleta de dados foram feitos encontros em grupo focal com seis professoras especializadas de um município do Estado de São Paulo. Com esse estudo foi possível dar voz a essas professoras especializadas em educação especial. Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Após a transcrição literal das falas das participantes, foram construídas categorias de análise que permitiram discutir os dados. Os resultados apontam a necessidade de uma reestruturação na organização escolar, desde o espaço físico e arquitetônico, até as mudanças atitudinais e de trabalho dos professores. Evidencia-se a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica e toda equipe escolar e constata-se a urgência da definição do papel do professor da educação especial e também a colaboração entre o professor regente e o especializado. Conclui-se que, apesar da legislação vigente, as práticas cotidianas ainda estão distantes de um sistema inclusivo que favoreça o ensino para todos e que os professores especialistas e o das salas comuns ainda encontram muitas barreiras para articularem o trabalho de coensino, o que favoreceria a formação de uma escola colaborativa e inclusiva. Esperamos que seja apenas o início do diálogo, pois muito ainda necessita ser pesquisado, muitas pessoas precisam ser ouvidas e práticas serem alteradas, para que se efetive a tão almejada inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar, Educação Especial, Ensino Colaborativo, Professores Especializados.

ABSTRACT

In Brazil, since the 1970s, the theme of Special Education has gained a new dimension in the educational field. During this period, special education underwent to some conceptual and service reformulations, based mainly on the principles of normalization and school integration. Because this model was criticized, precisely because of the blame for non-adaptation fell on the subject, then emerged, in the midst of inclusive social policies, the most recent and very significant reformulation in conceptual terms and even regarding the model of care, reaching the school as an educational inclusion, proposing to cover minorities excluded from the educational system, including students Target Audience Students of Special Education (PAEE) (TASE). Universalization of access to mainstream schools is prominent in an inclusive society. However, some studies have pointed to the difficulties presented by the common education system, as regards the organization and infrastructure of school spaces, as well as teacher training. To have quality in educational inclusion presupposes many changes in the school space. In this new educational model, Special Education ceases to be substitutive and becomes complementary to common education, which implies a work of partnership and collaboration. Collaborative teaching is part of the educational proposal of some countries, and has favored the inclusion of PAEE (TASE) students. In this sense, the main objective of this research was to analyze the work developed by the specialized teacher in this context of transition from the role of Special Education from a substitute model to a complementary model. For this, we used a qualitative approach methodology of descriptive type and as a data collection technique, focus group meetings were held with seven specialized teachers from a city in the state of São Paulo. With this study it was possible to give voice to these teachers specialized in special education. For analysis and interpretation of the collected data, we used Bardin's Content Analysis. After the literal transcription of the participants' speeches, categories of analysis were constructed that allowed discussing the data. The results point to the need for a restructuring in the school organization, from the physical and architectural space, to the attitudinal and work changes of the teachers. It highlights the need to develop a collaborative work with the pedagogical management and all school staff and it is noted the urgency of defining the role of the teacher of special education and also the collaboration between the teaching teacher and the specialist. It is concluded that despite current legislation, everyday practices are still far from an inclusive system that favors teaching for all, and that specialist teachers and common room teachers still encounter many barriers to articulate coensine work, which would favor the formation of a collaborative and inclusive school. We hope that this is just the beginning of the dialogue, because much still needs to be researched, many people need to be heard and practices changed, in order to achieve the longed for inclusion.

Keywords: School Inclusion, Special Education, Collaborative Teaching, Specialized Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam classes comuns com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais.	32
Gráfico 2: Matrículas por Nível Escolar no Município A.	58
Gráfico 3: Comparativo de Matrículas declaradas por etapa de ensino, Censo Escolar, no município A.	59
Gráfico 4: Matrículas por Nível Escolar no Município B.	60
Gráfico 5: Porcentagem da taxa de analfabetismo no Brasil (IBGE, 2019)	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Dissertação por tema	48
Quadro 2: Relação de Tese por tema	49
Quadro 3: Relação das Dissertações Utilizadas	49
Quadro 4: Relação das Teses Utilizadas	50
Quadro 5: Identificação dos Participantes	63
Quadro 6: Categorias Apriorísticas	68
Quadro 7: Categorias Não apriorísticas	68
Quadro 8: Categorias apriorísticas iniciais e intermediárias	69
Quadro 9: Categorias apriorísticas e não apriorísticas finais	69
Quadro 10: Atributos do planejamento centrado na instituição e na pessoa	98

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
BM	Banco Mundial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFF	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva.
GP-FORRESP	Grupo de pesquisa sobre formação de recursos humanos em educação especial.
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educacionais especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	22
Seção 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO DE HISTÓRIA	24
1.1 A ESCOLA INCLUSIVA.....	34
Seção 2 O PROFESSOR ESPECIALIZADO	39
Seção 3 ENSINO COLABORATIVO COMO MODELO DE ATUAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL	44
Seção 4 ESTADO DA ARTE.....	48
Seção 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
5.1 Método	56
5.2 Procedimento Preparatório.....	57
5.3 Local da Pesquisa e Contexto das Participantes.....	57
5.4 Aspectos éticos	61
5.5 Participantes	61
5.6 Local da Coleta dos Dados	66
5.7 Período da Coleta de Dados	66
5.8 Procedimento de Análise dos Dados	67
5.9 Categorias de Análise	68
Seção 6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	71
6.1 Inclusão Educacional	71
6.2 Prática Pedagógica.....	74
6.2.1 Atuação Profissional.....	74
6.2.2 Critérios para realizar AEE ou Colaborativo	76
6.3 Estrutura Física, Administrativa e Pedagógica.....	77
6.3.1 Espaço Físico e Arquitetônico	77
6.3.2 Gestão Escolar.....	80
6.3.3 Professor da Sala Comum.....	83
6.3.4 Professor Especializado	87
6.4 Alunos PAEE	89
6.4.1 Acesso e Permanência Dos Alunos PAEE	89
6.4.2 Avaliação do PAEE.....	92
6.4.3 Relação com o Aluno PAEE.....	96

6.4.4	Plano de Atendimento dos Alunos PAEE	97
6.5	Equipe Multidisciplinar	100
6.6	Formação	102
6.7	Ensino Colaborativo	105
CONCLUSÕES		110
REFERÊNCIAS		114
ANEXOS		125
ANEXO A- Aprovação do protocolo de pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos – Unesp. Parecer Consubstanciado		125
APÊNDICES		127
APÊNDICE A- Roteiro das questões Disparadoras do Grupo Focal		127
APÊNDICE B- Ficha de Identificação dos Participantes		128
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		130

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância tive contato com pessoas com deficiência que frequentavam a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da minha cidade, mas foi na graduação em Pedagogia em 2006 que me interessei pelos temas e optei por fazer o Eixo de Educação Especial, começando as primeiras leituras teóricas no tema: história e legislações. As disciplinas que cursei foram essenciais para me auxiliar na prática. Fiz estágio supervisionado na APAE e em sala regular com um aluno diagnosticado com Síndrome de Prader Willi¹.

Ainda na graduação, desenvolvi um projeto de pesquisa que teve como título: “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais que frequentaram o Ensino Inclusivo: Como se Encontram Atualmente”, em que tínhamos como objetivo avaliar a situação dos alunos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que tinham passado pela experiência do ensino inclusivo nas escolas regulares do município.

Já formada, em 2010 comecei a trabalhar como professora de sala regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuava em uma escola de porte médio que recebia muitos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Minha inquietação em relação a esses alunos era que percebia que os professores estavam relegando as aprendizagens dos alunos PAEE a um momento posterior que talvez não viesse a existir. O fato de o aluno estar na escola se socializando já era satisfatório para alguns colegas e familiares. Por diversos anos recebi alunos em minha sala, os quais me desafiavam profissionalmente, porque muitas vezes me faltava domínio de metodologias para ensiná-los e, por vezes, o ensino que estava oferecendo não era desafiador o suficiente para eles. Foi então, que decidi aprofundar os estudos em Educação Especial, lendo artigos, teses e dissertações sobre o tema, participando

¹ Síndrome de Prader Willi: Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. A **síndrome de Prader-Willi (PWS)** é uma desordem genética devido à perda de função de genes específicos.^[2] Em recém-nascidos, os sintomas incluem músculos fracos, má alimentação e desenvolvimento lento. Na infância, a criança fica constantemente com fome, o que muitas vezes leva à obesidade e diabetes tipo 2. Também há tipicamente deficiência intelectual leve a moderada e problemas comportamentais. Muitas vezes, a testa é estreita, as mãos e os pés pequenos, a altura baixa, a cor da pele clara. O portador também é incapaz de ter filhos. Cerca de 70% dos casos ocorrem quando parte do cromossomo 15 do pai é apagada. Em 25% dos casos, a pessoa tem duas cópias do cromossomo 15 da mãe e nenhuma do pai. Como partes do cromossomo da mãe são desligadas, eles terminam sem cópias operantes de certos genes. A síndrome de Prader-Willi geralmente não é herdada. Em vez disso, as alterações genéticas acontecem durante a formação do ovo ou do esperma ou no desenvolvimento precoce.

de disciplinas como aluna especial e dessa forma, aprendendo e me esforçando para melhorar minha prática pedagógica, o que em muitos aspectos foi aprimorado.

Considerando minhas inquietações, participei do processo seletivo no 1º semestre de 2017 para o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, para o Mestrado na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus Araraquara, tendo como proposta de estudo: “Práticas de Ensino Colaborativo e o Atendimento das Especificidades dos Educandos com Necessidades Educativas Especiais”, sendo aprovada nessa seleção. A partir de então, ingressei no programa de Pós graduação, tendo a satisfação de ter como orientadora a profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro a qual integra a Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas e coordena o grupo GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, do qual passei a ser membro participante e tive a possibilidade de ampliar os estudos na temática.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva – GEPEEI, criado e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq em 2012, estão voltadas à produção de conhecimento sobre o paradigma da Educação Inclusiva que pressupõe uma mudança em todo o sistema educacional para que o mesmo acolha, respeite e valorize as diferenças como algo inerente à condição humana e garanta que a escolarização de todos os indivíduos aconteça em espaços comuns onde as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem sejam garantidas de forma equânime. A Educação Especial, até então destinada ao atendimento de alunos ditos especiais, com características específicas decorrentes de deficiências, transtornos, dificuldades de aprendizagem, os mais capazes, entre outra infinidade de denominações, é então chamada a se reinventar na tentativa de se alinhar com esse novo paradigma.

As pesquisas do grupo, desenvolvidas no nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, têm se voltado a analisar os múltiplos aspectos que envolvem esta díade Educação Especial – Educação Inclusiva, considerando questões legais, formação (de professores, de gestores, equipe de apoio, entre outros), relação escola família, características específicas do PAEE, acessibilidade, prática pedagógica, enfim, temas relacionados com todo este contexto.

Nossa dissertação foi desenvolvida no âmbito do GEPEEI, que nos últimos sete anos têm desenvolvido pesquisas na área. Segue trajetória da produção acadêmica do grupo em ordem cronológica.

Souza (2014), fez a pesquisa de iniciação científica: “Quem são e onde estão: levantamento de pesquisas sobre a identificação de alunos com dotação e talento”, que teve como objetivo geral fazer uma investigação sobre a temática da identificação de alunos com dotação e talento, uma vez que esta clientela, público alvo da Educação Especial, pouco tem se beneficiado dos serviços de apoio propostos pelo sistema educacional de ensino. Pelos dados encontrados concluiu-se o quão pequeno é o número de pesquisas e publicações relacionadas à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no nosso país. Notam-se pouquíssimas publicações de artigos nas principais revistas na área de Educação Especial e nenhum artigo em revistas de Educação, o que demonstra que a área de identificação de dotados e talentosos não é muito estudada e tão pouco predicada para estudos no Brasil.

Candido (2015), realizou a pesquisa de iniciação científica: “Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas”, vinculada a uma pesquisa mais abrangente, que objetivou implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara, com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a Educação Inclusiva. Para realização desse objetivo foi desenvolvido paralelamente um estudo sobre formação de professores e um programa de formação em serviço em uma escola de educação infantil.

Os dados mostraram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura, porém, mostraram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que contribuiu com a formação em serviço das professoras participantes e modificou práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Nascimento (2015), desenvolveu uma pesquisa em sua iniciação científica de abordagem qualitativa e como procedimento metodológico utilizou a pesquisa bibliográfica sobre a cultura e identidade surda, estabelecendo sua base teórica na perspectiva histórico-cultural, intitulada: “Cultura e Identidade Surda: Análise dos aspectos referentes à arte e tecnologia”. O objetivo geral foi o levantamento bibliográfico sobre a cultura e identidade surda, tomando como foco central a análise da linguagem como um elemento constituinte da cultura, colocando a língua de sinais no centro dessa análise, e também a produção cultural

das comunidades surdas, e as tecnologias de comunicação focadas na língua de sinais e os recursos tecnológicos que podem ser utilizados para a difusão e popularização da cultura surda. Concluiu que permitir que a criança surda tenha acesso à cultura construída a partir da língua de sinais na mesma idade em que as crianças ouvintes são inseridas no aprendizado formal da língua oral, é permitir que essa criança desenvolva-se plenamente, apropriando-se da cultura surda, suas produções culturais, desenvolvendo suas capacidades como um indivíduo dotado de tantas possibilidades quanto um indivíduo ouvinte, é permitir que ele atue na sociedade de forma ativa, a serviço da comunidade ouvinte e da comunidade surda, no meio social, profissional, e acadêmico, em busca de sua emancipação.

Palma (2016), investigou em seu mestrado sobre: “Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional”. Sua pesquisa teve como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas do campo. Os resultados das observações revelaram que apenas uma escola possui espaço adequado para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, o tipo de deficiência encontrado nas três escolas é a intelectual e a organização de uma Professora de Educação Especial para atender as três unidades é insuficiente, além disso foi identificado que estes alunos participam do AEE no mesmo turno escolar, devido às dificuldades do transporte, divergindo da proposta estabelecida na legislação. Os dados analisados a partir dos questionários dos professores apontam a mudança atitudinal dos mesmos em considerar o aluno com deficiência como público do ensino regular e também reforçam o pouco contato para orientação com a Professora Especialista. Por último, os resultados do questionário dos familiares apontam que eles não percebem a dificuldade dos filhos como deficiência.

Silva (2016), trabalhou em sua iniciação científica com a análise das concepções dos servidores técnico administrativos de uma unidade universitária sobre a inclusão de alunos com deficiência, pesquisa inserida em uma pesquisa maior denominada: “ Investigação sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior - visão docente, discente e técnico-administrativa”. Os dados mostram que a maioria dos servidores participantes concordam com a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, sendo isso um direito, atualmente referendado por leis e políticas públicas. No entanto, também apontam fragilidades no sentido de infra estrutura sob várias perspectivas como, física, de recursos instrumentais e humanos, de formação, entre outras.

Andrade (2017), realizou a pesquisa de iniciação científica: “Investigação sobre o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de libras incluídos em escolas

comuns”, que teve como objetivo desenvolver uma pesquisa de campo para analisar o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de LIBRAS incluídos em escolas comuns a partir da visão do professor da classe comum e do professor interlocutor. Os dados mostram que as três professoras entrevistadas possuem a mesma compreensão sobre Educação Inclusiva, de modo a atribuírem o mesmo significado, concordam que a escola comum é o lugar ideal para os alunos PAEE, que a diferença é algo bom e nos traz contribuições. Entretanto, elas atribuem sentidos diferentes e pode ser entendido pela falta de formação em Educação Especial por parte da professora de História, que valoriza a Inclusão, mas não oferece os recursos necessários para emancipação da aluna surda, enquanto professora Interlocutora e Itinerante sabem que a verdadeira Inclusão necessita de adaptações e recursos, pois, como já mencionado a Educação Inclusiva vai além da garantia de matrícula, é necessária a garantia de uma educação de qualidade.

Medeiros (2017), produziu a pesquisa bibliográfica: “A aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS) por alunos surdos da educação infantil”. Em sua iniciação científica, a partir de um levantamento em teses, dissertações e livros referentes à temática da aquisição da Língua de Sinais Brasileira na Educação Infantil. Com os apontamentos da pesquisa, pode-se perceber que a educação de surdos evoluiu ao longo dos anos perpassando desde a sua não existência ao reconhecimento de sua língua. Assim, houve diferentes propostas na educação de surdos tendo, atualmente, a aceitação de que a LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento da criança surda. Entende-se que a escola é um dos principais âmbitos de constituição do indivíduo e cabe a ela fornecer um espaço para que o aluno surdo desenvolva um sentimento de valorização e pertencimento à instituição. Dessa forma, para a real construção de um espaço escolar que inclua todos os alunos, principalmente o aluno surdo, cabe à escola a percepção de que é necessária uma mudança em sua estrutura física e organizacional. Assim, cabe a ela oferecer cursos aos seus professores e funcionários, para que esses estejam preparados para a recepção do aluno surdo. Nesse contexto, a oferta da LIBRAS deve existir desde a educação infantil pois, além de permitir à criança surda ter contato com a sua língua, cultura e ter seu desenvolvimento e aprendizagem equânime aos demais alunos, permite às crianças ouvintes, o acesso a um universo cultural novo, tendo assim, um conhecimento socialmente útil.

Cervoni (2018) produziu em seu mestrado a pesquisa: “O perfil do professor interlocutor de libras/língua portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista”, com o objetivo de realizar um estudo sobre a atuação do Professor Interlocutor de

LIBRAS/língua portuguesa no contexto escolar da educação básica, buscando investigar como se dá essa atuação, levando em conta o ambiente multicultural escolar, sem perder o foco no aluno surdo, bem como, nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda). O estudo investigou a atuação de quatro professoras que acompanhavam alunos surdos. Os resultados sugerem que a atuação desse profissional não está concentrada apenas no ato interpretativo, pois no contexto educacional faz-se necessário o atendimento das necessidades do processo pedagógico como um todo, apontam para alguns entraves referentes à formação, falta de colaboração para o planejamento das adaptações necessárias, falta de alguns recursos de apoio e de reconhecimento e valorização da profissão de professor intérprete.

Corusse (2018), desenvolveu em nível de iniciação científica, a pesquisa: “Investigação sobre o uso da tecnologia como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual”. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o efeito do uso da tecnologia em práticas pedagógicas para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. As informações dos dados coletados e analisados revelaram que os recursos pedagógicos utilizados por meio da informática, quando são atendidas às individualidades dos alunos, e utilizados de forma planejada, sistematizada e intencional através da mediação pedagógica, configuraram-se como instrumentos pedagógicos importantes para a aprendizagem dos indivíduos com deficiência intelectual, pois estes recursos são ferramentas que se tornam essenciais e capazes de motivá-los à aprendizagem, podendo inseri-los no universo da tecnologia e possibilitam a eles o conhecimento de forma mais ativa por meio dos jogos.

Fachinetti (2018), realizou, em seu mestrado, a pesquisa: “Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior”, cujo objetivo foi compreender por meio da visão docente e dos alunos com deficiência, a inclusão educacional na Faculdade de Ciências e letras da Universidade Estadual Paulista (FCL) Unesp – Araraquara.. A entrevista com os alunos, mostrou que, mesmo com as dificuldades, eles estão buscando seus direitos e lugar dentro da universidade, avaliam a inclusão de forma positiva, apontaram que algumas barreiras arquitetônicas e atitudinais existem, principalmente por parte dos funcionários e da própria estrutura organizacional da universidade. Evidenciam em todos os relatos a importância dos colegas no processo de inclusão dentro de sala. O questionário com os docentes apresentou algumas ambiguidades, 69% dos docentes relataram não estarem preparados para receber esses alunos, 70% dos mesmos disseram que a FCL está preparada

para a inclusão. Sendo assim pode-se observar que o preparo da universidade não deve considerar o preparo do professor, segundo esses dados, mas sabe-se que para que a inclusão de fato aconteça depende de todos os envolvidos no ambiente educacional.

Ferreira (2018), desenvolveu em seu mestrado a pesquisa: “Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na amazônia”, que objetivou analisar o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola ribeirinha na Amazônia amapaense. A análise dos dados aponta que existem inúmeras discrepâncias entre o que estabelece a lei e a política educacional da educação especial na perspectiva inclusiva e a realidade da escola ribeirinha estudada. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos se a escola pesquisada está contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento do aluno com AH/S e atuando como suporte ao ensino inclusivo. Os resultados referentes à análise da realidade investigada mostram que as discrepâncias são impeditivas para que a escola em questão cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos para a construção de uma educação inclusiva, então o autor elenca alguns elementos tais como a inexistência do papel/função da sala de AEE, não ocorrendo verdadeiramente o trabalho de atendimento educacional especializado que não é desenvolvido em virtude de diversos fatores como a falta de estrutura física, administrativa, recursos humanos e pedagógicos que a secretaria de educação não viabiliza para a escola em questão. Cabe mencionar também o fato de não existir o professor especializado, que tenha formação apropriada para realização do AEE. Os dados mostram que a sala improvisada do AEE apresenta-se fora de condições para a realização do trabalho pedagógico com alunos com AH/S. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na entrevista e das observações da pesquisa pode-se dizer que existe a necessidade urgente de refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos adotados em sala de aula multisseriada de escola do campo como é o caso da sala em questão. O autor conclui dizendo que temos um grande desafio pela frente na educação ribeirinha, o compromisso de construir uma escola digna e humanamente inclusiva para todos os alunos de sala de aula comum, sala de aula multisseriada, como ponto de partida para trilharmos novos rumos educacionais voltados ao enriquecimento do processo ensino aprendizagem, em que todos os alunos tenham uma chance de mostrar seus potenciais e não deixem seus talentos serem perdidos ou escondidos, que tenham oportunidade de sonhar.

Souza (2018), desenvolveu a pesquisa de mestrado: “Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a Educação Superior: análise das condições familiares e escolares”, com o

objetivo de compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentam a Educação Superior. A partir das análises dos entrevistados e seus familiares é perceptível a importância que é ter uma base familiar em que entende-se que é necessário e direito dos seus filhos irem para uma escola comum. Os dados dos relatos também mostraram a força de vontade dos entrevistados, que mesmo com a falta de suporte acadêmico ou materiais adaptados, eles continuaram com seus estudos. Todos os entrevistados tinham metas e objetivos, nos quais cada um realizou de sua própria forma. No presente estudo foi relatado que, por diversas vezes a mãe que realizava as adaptações necessárias nas atividades, lembrando que na época que os entrevistados estavam na educação básica os alunos PAEE, tinham o direito ao acesso em escolas comuns, mas não existiam mecanismos de permanência e de oferecer possibilidades de aprendizagem. Para que uma educação inclusiva realmente aconteça é necessário que mudanças no sistema educacional ocorram, formação de professores para que os mesmos se sintam preparados para passar conhecimento para todos os seus alunos sejam eles PAEE ou não.

Candido (2018), realizou seu mestrado com a pesquisa: “A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior”, que objetivou verificar como docentes universitários concebem sua atuação com estudantes com deficiência. Com a análise dos dados foi possível observar a percepção negativa dos docentes quando se referem à aprendizagem e desempenho dos estudantes com deficiência que cursam suas disciplinas, respeitam o movimento de inclusão, mas não acreditam no mesmo e se sentem preocupados inclusive com a futura atuação profissional desses estudantes. Sabem que ao final do curso eles serão habilitados como profissionais, conseguirão aprovação pelos mecanismos de avaliação ou critérios de recuperação fornecidos pela instituição, ainda que com competências mínimas, mas que permitem o certificado, habilitando-os para o mercado de trabalho. Nem sempre o curso é escolhido pelo estudante, como foi citado pelos docentes. Para o estudante com deficiência intelectual, a escolha foi realizada pela mãe. O mercado de trabalho é repleto de cargos, mas, deixar com que o estudante com deficiência escolha sua profissão, não é menosprezar suas capacidades e, sim, dar-lhe condições para sua atuação conforme suas possibilidades e desejos. Com o objetivo de qualificar esses estudantes e os demais, os docentes apontam que contam com o auxílio do núcleo de acessibilidade existente na instituição, descrito como um local de apoio pedagógico que atende também os estudantes com deficiência e a comunidade em geral, sendo composto por profissionais capacitados mas que, segundo os dados, nem sempre atuam nos momentos necessários. Talvez esses sejam

alguns dos motivos de preocupação dos docentes com suas práticas pedagógicas e adaptações, que apresentam muitas imprecisões, como no critério de avaliação, conforme as necessidades dos alunos, os docentes relatam que não confiam nos mecanismos de avaliação para os estudantes que são feitas pelo ambiente virtual a distância, como para todos os alunos da instituição. Os docentes se sentiam inseguros com a qualificação desses alunos, mas essa insegurança precisa ser vencida pela convivência, tanto no processo educacional como no profissional, mas para que essa convivência aconteça eles precisam estar inseridos.

Oliveira (2019), desenvolveu a pesquisa a nível de iniciação científica, intitulada: “Investigação sobre a inclusão escolar de aluno com autismo”, com o objetivo de analisar o ambiente escolar em que um aluno com transtorno do espectro do autismo - TEA estava inserido e como a escola promovia (ou não) sua inclusão. Os dados desta pesquisa, embora pontuais, mostram uma realidade bastante comum nas escolas brasileiras, despreparo, preconceito e negação de direitos. Novos estudos devem ser realizados com o propósito de ampliar as reflexões sobre o tema e suscitar políticas públicas que contribuam para modificação desta realidade.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o final do século passado, a discussão sobre inclusão ganhou nova dimensão. Temos hoje políticas e programas que contemplam a diversidade e a temática. Contudo, as pesquisas acadêmicas continuam mostrando que existem muitos obstáculos para que se efetive a Inclusão (BARROS, et.al 2015, MENDES, 2006). Normalmente quando tratamos dessa temática, os olhos voltam-se para a escola, para as minorias que foram por anos excluídas do sistema educacional, dentre elas os alunos que hoje são chamados de Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Mas, como falar de uma escola inclusiva, numa sociedade excludente?

Nosso país é um lugar onde a desigualdade social e econômica é percebida, ao andar pelas ruas, ou assistir aos noticiários, verificamos o quão desigual ele é. Nossa formação social é altamente autoritária e hierarquizada e dentro dessa sociedade, existe o grupo dos “outros” e o grupo dos “nós”. Em uma sociedade excludente como a nossa, criam-se inseguranças e uma precariedade econômica e social, em que alguns indivíduos são inferiorizados e passam a pertencer ao grupo dos outros. De acordo com Rocha, (1994, p.5 e 6):

O grupo do ‘eu’ faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do ‘outro’ fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. [...]De qualquer forma, a sociedade do ‘eu’ é a melhor, a superior. Representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do ‘outro’ é atrasada. É o espaço da natureza. São os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a desarticulação, a desordem.

As minorias pertencem ao grupo dos “outros”. Dentre essas minorias, estão os alunos PAEE, que são definidos no documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como sendo os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para esses está previsto em lei, o acesso e permanência na escola pública, o atendimento educacional especializado (AEE) com professores especialistas, entre outras coisas.

Para entendermos um pouco se e como essa inclusão está acontecendo, o foco dessa pesquisa foi analisar as condições de trabalho, relações profissionais e a atuação do professor especializado da Educação Especial. Com isso caracterizamos os professores especializados (formação básica e continuada, específica ou generalista); identificamos por meio das falas dos professores, as condições estruturais (física- espaço arquitetônico, e de apoio- suporte da

gestão escolar: coordenação, direção) dos espaços em que eles atuam; analisamos a percepção dos professores sobre sua atuação profissional, se ela tem sido substitutiva ou complementar. Seguem de forma resumida as seções dessa dissertação que serão posteriormente detalhadas.

A primeira seção apresenta uma breve trajetória histórica da Educação Especial, as políticas educacionais brasileiras que lhe dão diretrizes e os paradigmas existentes. Abordamos ainda a questão da escola inclusiva, seus dilemas e desafios, bem como suas conquistas.

A segunda seção apresenta o papel do professor especializado, seu espaço de atuação e a mudança que esse teve no decorrer da trajetória histórica, de um momento de integração, para o de inclusão.

A terceira seção trata de fazer uma explanação a respeito do que é o Ensino Colaborativo, quais os critérios e a maneira de realizá-lo na escola como um apoio na escolarização dos alunos.

Na quarta seção foi realizado um amplo levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre o tema, para subsidiar a premissa dessa pesquisa.

Na quinta seção apresentam-se de forma detalhada os caminhos do estudo, a fim de situar o leitor acerca de cada etapa realizada, até a obtenção dos dados da pesquisa.

Na sexta seção trazemos a apresentação e discussão dos resultados, com um enriquecimento teórico de autores renomados na área.

E por fim, na sétima e última seção fazemos algumas considerações chamadas de finais, mas, que esperamos que sejam apenas o início do diálogo, pois muito ainda necessita ser pesquisado, muitas pessoas precisam ser ouvidas e práticas serem alteradas, para que se efetive a tão almejada inclusão.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM POUCO DE HISTÓRIA...

Nessa seção apresentaremos uma breve trajetória histórica da Educação Especial e traremos as políticas educacionais que a amparam no Brasil e os paradigmas existentes. Lembrando que um modelo não se interrompe com a introdução de outro e, nas escolas do nosso país, podemos observar que eles estão presentes e são rearranjados de diferentes formas.

A questão da deficiência já foi vista e concebida de diversas maneiras no decorrer do processo histórico. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência, eram exterminadas já que eram consideradas inúteis ao grupo. De acordo com Honora e Frizanco, (2008, p.12) o tratamento era de,

[...] extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra.

Nesse período, em muitos lugares, quando as crianças nasciam com alguma deficiência eram eliminadas ou abandonadas. Segundo Pessoti (1984, p.3);

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta.

Já na Idade Média, no período Feudal, o Cristianismo é o que influencia a sociedade. Nesse momento, as pessoas com deficiência eram consideradas como pecadores por portarem alguma deficiência e isso gerava a estigmatização. Mazzotta (2005, p. 16) exemplifica que,

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a idéia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

A Idade Moderna marcou a passagem de um período de muita ignorância para outro pautado por novas ideias. Com o surgimento da Filosofia Humanista, há uma valorização do ser humano, a concepção de deficiência muda para o modelo clínico, emprega-se um caráter patológico e a deficiência precisa ser tratada e medicada. Nesse momento busca-se normalizar as pessoas com deficiência.

Na Idade Contemporânea, aqui no Brasil, a partir do sec. XIX, é que surge a preocupação em atender as pessoas com deficiência e, apesar de segregacionistas, são criadas as instituições especializadas para essas pessoas. Jannuzzi (2006, p. 68) identifica que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a

desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Percorrendo nossa trajetória histórica, evidenciamos que em vários momentos as teorias e práticas sociais eram segregadoras e que muitas pessoas não podiam participar da vida e decisões da sociedade, e nesse grupo estavam pessoas com deficiência, que sempre foram vistas como incapazes e carentes de assistência.

Os marcos fundamentais da história da Educação Especial no Brasil foram: a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2005).

Nesse período a Educação Especial se voltava às deficiências visuais e auditivas, em menor escala às físicas e no tocante à deficiência mental havia um silêncio.

De acordo com Jannuzzi, duas foram as vertentes predominantes na Educação Especial, sendo elas:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]. (JANNUZZI, 1992, p. 59).

A vertente psicopedagógica foi a que teve prevalência, e os seguidores dessa vertente desenvolviam e adaptavam escalas que eram utilizadas para identificar os níveis intelectuais das crianças e jovens. O resultado disso foram medidas segregadoras que deram origem às classes especiais para deficientes mentais. (JANNUZZI, 1992).

Terminada a primeira Guerra Mundial (1914-1918), há no Brasil, um aumento do desenvolvimento industrial e com isso uma mudança na economia, o que começou a exigir mão-de-obra especializada.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a escola primária começou a ser popularizada, quando o índice de analfabetismo era alarmante. Nesse período, houve uma grande expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995).

As décadas de 1930 e 1940 trazem muitas mudanças educacionais, o movimento de Escola Nova e a expansão do ensino primário e secundário.

A década de 1950 foi marcada pela rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos.

Na década de 1960, a escola pública se democratizava, mas *a priori*, ainda excluía uma parte considerável da população. Nesse momento cresce a luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência. O poder público ainda não se preocupava com essa parte da população, então algumas famílias criam instituições filantrópicas para atendê-las. De acordo com Jannuzzi (1992), ao longo dessa década é que ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial.

Com o crescimento dessas instituições, fizeram-se necessários dispositivos legais e então a Educação Especial é tratada legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/1961, (BRASIL, 1961) em seus artigos 88 e 89:

Art.88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

De acordo com Arend e Moraes (2009, p.215),

No que tange à Educação Especial, a Lei n°4.024/61, explicita no seu artigo 88 e 89 o enquadramento da educação de excepcionais, se possível no sistema geral de ensino e, que a iniciativa privada receberá um tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções. A expressão ‘enquadrar-se no sistema geral de ensino’ repassa a educação dos excepcionais sob a responsabilidade dos Estados assim como deixa transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados ‘alunos especiais’ mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Lembrando que, a maioria das instituições especializadas já pertencia à rede privada. Em relação à educação especial, é tratada legalmente, passando a configurar as políticas públicas educacionais.

No entanto há um intervalo entre essa lei e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB 5.692/1971, (BRASIL, 1971) Em relação à educação da pessoa com deficiência, apenas em um artigo referiu-se a tal questão (BRASIL, 1971, p. 3):

Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Os direitos dessa população à educação permaneceram garantidos legalmente, mas sem definições de medidas práticas e especificações quanto a essa construção educacional.

No Brasil, a partir da década de 1970, o tema da Educação Especial ganhou nova dimensão no campo educacional, pois o Ministério da Educação (MEC) cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por gerir a Educação Especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências, mas, ainda com ações isoladas do Estado, mais por campanhas assistenciais.

E, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (FERREIRA e GLAT, 2003).

Há uma visão de uma educação Integradora. No documento da Portaria Interministerial n. 186/78 publicado pelo Ministério da Educação e da Previdência e Assistência Social, a meta a ser atingida era: Parágrafo único: Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social. (BRASIL, 1978). Nota-se o modelo médico de deficiência, em que quem deve ter condições para se adaptar é a pessoa com deficiência.

A educação de alunos com deficiência já existia, na época majoritariamente em escolas especiais (MAZZOTTA, 1989), mas é a partir dessa década, segundo Ferreira (1989), que a Educação Especial se institucionaliza no Brasil, em termos de centralização e planejamento, com planos setoriais de educação.

No decorrer desse período, a Educação Especial passou por algumas reformulações conceituais e de atendimento, baseadas principalmente, nos princípios de normalização e integração escolar (EDLER, 1998). Havia uma abordagem biomédica, em que o foco desse modelo responsabilizava a pessoa com deficiência por sua não aprendizagem ou adaptação escolar. Em virtude disso, esse modelo foi fortemente criticado.

De acordo com Glat e Fernandes, (2005 p. 19):

É preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico.

Para a época o modelo era suficiente mas, com o passar dos anos, tornou-se obsoleto, porque passou-se ter a compreensão de que a deficiência não pode ser vista apenas com o

olhar do biológico, e sim que todos os fatores devam ser considerados: biológico, sociológico e psicológico.

Até recentemente a ideia de que os alunos podiam estudar somente em classes especiais era senso comum na sociedade, já que se considerava o ambiente propício para eles, o que gerava a segregação dessas pessoas e fortalecia o preconceito aos que não estavam enquadrados na “normalidade”.

O movimento de Integração Escolar surge nesse contexto, e utiliza as classes especiais para preparar os alunos para se integrar na escola comum. Deno (1970) propôs o sistema de cascata, que era baseado em diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

O aluno, nesse processo, devia adequar-se à escola, mas essa não se alterava para recebê-lo e a integração total só era permitida ao aluno que conseguisse acompanhar o currículo que ali era desenvolvido. Com isso, muitos alunos com deficiência eram excluídos do sistema educacional.

Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integrativo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”.

A Integração foi praticada por todo o território nacional, mas, esse modelo não estava dando certo e foi muito criticado por exigir uma preparação prévia dos alunos com deficiência para sua integração na classe comum do ensino regular, e também porque a diferença começou a ser entendida por outro olhar: da aceitação, de algo bom e que não devia ser combatido.

Segundo Omote, (1999, p. 8):

Na medida em que a integração não avançou além do plano de discussões e intenções, em algumas situações, e as tentativas de estabelecimento de políticas integracionistas resultaram em ações equivocadas, em outras situações, o próprio conceito de integração passou a ser revisto criticamente. Algumas dessas análises criticam o fato de o conceito de integração supor a existência preliminar do seu oposto, a segregação, e de a ação integracionista confundir-se com a mera colocação ou, na melhor das hipóteses, direcionar o foco de atenção ao deficiente e capacitá-lo a enfrentar as demandas do meio ao qual se pretende integrar.

A década de 1990 foi palco de inúmeros debates nacionais e internacionais, que geraram modificações nas políticas educacionais do Brasil, impactadas pela globalização, afetando assim a mudança de concepção de educação. As reformas que se iniciaram no século

passado e continuam nesse, estão sobre a orientação de um paradigma neoliberal. Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) financiaram essas reformas, afim de que os países emergentes, como o nosso, se adaptassem à essa globalização e respondessem melhor ao mercado de trabalho, que no mundo globalizado, se modifica constantemente. Segundo Torres (2009, p. 126):

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um pacote de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.

Sobre as questões de diferença, era preciso então, mudar o entendimento e enxergá-las como sendo parte do ser humano e que precisam ser consideradas. A aprendizagem deve se ajustar ao ritmo e necessidade de cada aluno e não o aluno ao processo educativo imposto.

Reformas educacionais e estruturais foram foco de vários movimentos internacionais, de discussões e conferências que tinham o objetivo de estabelecer compromissos mundiais que garantissem às pessoas o acesso, a equidade e a qualidade da educação. Nota-se uma preocupação com a inclusão social, em que todos recebessem uma educação de qualidade que os possibilitaria ter uma vida digna, condição básica para uma sociedade mais justa e humana.

Nesse sentido há uma mudança de paradigma educacional, da Integração à Inclusão, nesse sim, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, procura-se uma resposta educativa e recursos que a escola deve disponibilizar para que o aluno obtenha sucesso escolar. Não é o aluno que deve se enquadrar, mas a escola que faz o ajustamento para atender a diversidade de seus alunos. É o sistema educacional que se reestrutura para que a escola torne-se inclusiva.

Integração e inclusão, segundo Ferreira e Glat (2003, p. 380), configuram duas propostas educacionais essencialmente diferentes. Na integração, os alunos com necessidades especiais só estarão nas salas regulares na medida em que demonstrarem condições de acompanhar a turma, já na inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades.

Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), firmada na

Espanha em 1994, são declarações de momentos históricos em favor da Educação Inclusiva.

Na Declaração Mundial sobre educação para todos, aparecem em seus objetivos:

No artigo 1 . Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. No artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A declaração de Salamanca (BRASIL, 1994. p.2) proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Em ambos os documentos aparecem princípios que falam de atender às pessoas em suas necessidades básicas de aprendizagem, e promover a equidade na educação. Esses foram documentos que deram direcionamento às práticas inclusivistas em âmbito nacional.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, os sistemas de ensino público, começam a pensar um modelo mais humanizado. Em 1996 temos a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, (BRASIL, 1996), que traz em seu artigo 4º, item III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que compreende um deslocamento dos alunos da Educação Especial, anteriormente atendidos exclusivamente em escolas ou classes especiais segregadas, para o sistema comum de ensino, tendo a complementação do atendimento educacional especializado (AEE), que deve preferencialmente ser oferecido na escola comum. Assim, começa a ser pensada no Brasil uma escola inclusiva.

Em 2001, o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

No artigo 4º, a educação especial ficou definida como modalidade da educação básica, e que deveriam ser considerados os perfis dos estudantes, as situações

singulares, as características bio-psico-sociais e suas faixas-etárias. Esta deveria pautar-se em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: 1. a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; 2. a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimento, habilidades e competências; 3. o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001).

“A proposta de educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente”. (MENDES, 2002, p. 65).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008), propõe-se a abranger as minorias excluídas do sistema educacional, dentre elas, os alunos PAEE, definido pela Política supracitada, como sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Embora tenhamos uma legislação vigente no que tange à inclusão, sua aplicabilidade ainda é reduzida. Nesse sentido, observamos que os alunos PAEE têm muitos direitos nas leis, porém poucos deles são realmente validados no dia-a-dia, o que inclusive tem levado a um processo de judicialização da educação, ou seja, as pessoas estão entrando na justiça para fazer valer seus direitos. As garantias que os alunos PAEE têm na lei, tornariam possível uma vida diferente aos mesmos, se essas fossem efetivadas na prática. O acesso deve ser garantido, embora existam casos de negação velada de matrícula aos alunos PAEE. Por vezes, mesmo quando é dado o acesso aos alunos, a permanência e aprendizagem desses, ainda tem sido relegada a um momento posterior que talvez nunca chegue, e apenas em práticas isoladas ela é garantida.

De acordo com Bueno, (1999, p.9):

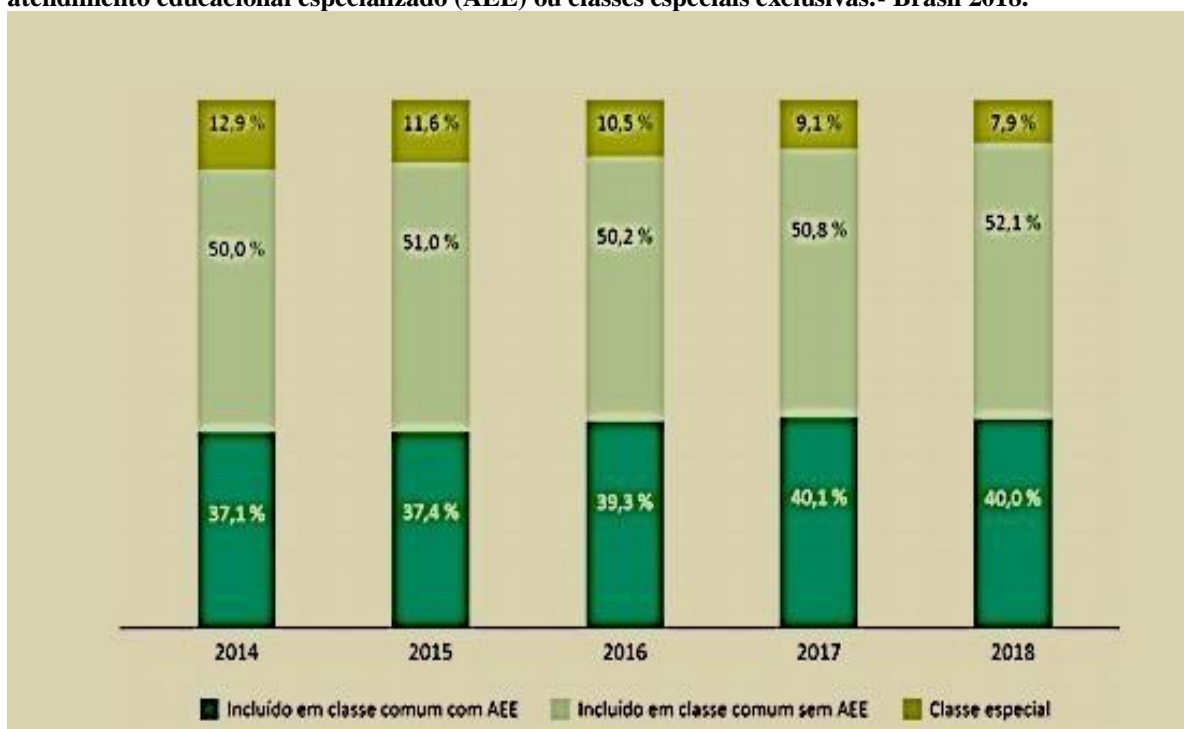
Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

A implementação de um sistema inclusivo requer mudanças estruturais e atitudinais, demanda tempo, esforço e vontade política.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo

dados do INEP, (BRASIL, 2018), referente ao censo escolar de 2018, mostram que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; em 2018, esse percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018. Outro dado importante que o gráfico nos mostra é que ainda existem mais alunos incluídos sem AEE, do que com AEE. Como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que frequentam classes comuns com ou sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas.- Brasil 2018.



Fonte: Brasil, Censo Escolar 2018, p. 35

Ainda segundo dados do INEP (BRASIL, 2018), o número de matrículas na Educação Especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação à 2014, sendo que o maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas.

Esse aumento no número de matrículas pode ser também atribuído ao documento elaborado pelo Ministério Público Federal, em setembro de 2004, que determina que a matrícula e a escolarização dos alunos PAEE deveria ser efetivada compulsoriamente nas escolas comuns de ensino.

A instituição filantrópica que mantém uma escola especial, ainda que ofereça atendimento educacional especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de sete a 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio. [...]. Esta providência deve ser adotada com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade e acesso obrigatório ao Ensino Fundamental. Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos as mesmas penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. Possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam incorrer nas mesmas penas. O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (esta recusa também é crime, art. 8^o, Lei 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória (BRASÍLIA, 2004, p. 14-15).

Esses dados demonstram que a Educação Inclusiva está se efetivando no sistema educacional brasileiro, no que diz respeito ao acesso de alunos PAEE no sistema comum de ensino, mas como de fato esse processo está ocorrendo? Observamos no gráfico também, que muitos alunos estão nas salas regulares, mas, não possuem o atendimento educacional especializado, que deveria ser um dos serviços garantidos como forma de complementação ou suplementação.

Segundo Mantoan (2007, p.52):

O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar, e toda uma rede de pessoas que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como oportunidade de mudanças de ‘alguns’ em ‘todos’, da discriminação e do preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças.

Após a promulgação da lei, falar em inclusão significa basear-se no modelo social da deficiência que, segundo Fletcher (1996, apud Sasaki, 2003, p.7) é um modelo que “focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes”.

A transição para sistemas educacionais inclusivos consiste num processo complexo de mudanças que envolvem toda a sociedade. E essa transição nem sempre é bem vista quando as pessoas estão acostumadas a sistemas discriminatórios, ou quando os educadores não se sentem seguros quanto à sua capacidade de trabalhar atendendo à diversidade presente nas escolas. Silva (2000), Glat e Nogueira (2002), Mendes (2002), dentre outros, apontam o despreparo dos professores para trabalhar com a diferença dentro de um currículo engessado,

preparado apenas para turmas homogêneas; o que contradiz com a proposta de uma educação inclusiva. Conforme Tardif (2012, p. 129),

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem os grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Nos documentos internacionais citados, da Declaração de Salamanca e Declaração Mundial sobre educação para todos de Jomtien, são dadas várias orientações no sentido de se observar a individualidade, de se prestar um serviço centrado nas potencialidades de cada educando. Os professores precisam ser sensíveis à individualidade dos alunos que possuem e se darem conta de que não existe fórmula ou receita para ensinar, mas existem métodos e técnicas que se não ensinadas nos cursos de formação resultam em professores despreparados.

1.1 A escola Inclusiva

Nas décadas de 1950 e 1960, com o paradigma da Integração Escolar, foram criadas muitas escolas especiais, e deu-se início à formação do professor especializado, que tinha seu trabalho focado em preparar os alunos com deficiência para serem integrados nas classes comuns. Segundo Carneiro, (2012 p.12),

O professor para atuar com esse aluno, com deficiência, deveria ser formado para atuar nessas escolas e classes especiais. Sua formação deveria garantir o conhecimento pleno de uma deficiência, formação categorial, e as estratégias necessárias para minimizar suas manifestações de forma a tornar o aluno o mais próximo possível do aluno considerado normal.

Os serviços da Educação Especial eram substitutivos ao do ensino comum. O público dessa modalidade era atendido, em sua maioria, nas classes e escolas especiais, já que supostamente não poderiam se beneficiar do ensino comum. Esse atendimento especializado era basicamente voltado para a saúde e assistência e para o desenvolvimento de habilidades.

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT, 1989).

A educação não era prioridade e até considerada impossível para as pessoas que tinham alguma deficiência severa.

De acordo com Bueno, (1993); e Fernandes, (1999) apud Ferreira e Glat (2003),

As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas.

Para a época era um avanço porém, ainda, a Educação Especial fazia um trabalho paralelo e com ênfase clínica.

Em 10 de março de 1978, entra em vigor, um documento que faz menção ao âmbito educacional, a portaria interministerial nº186, em que o atendimento especializado refere-se aos serviços de reabilitação mas, também, à educação em caráter substitutivo.

Após um período de mais ou menos duas décadas, esse modelo que desejava normalizar, mostrou-se fracassado. Sobre a normalização, Silva (2000, p. 83) aponta:

Normalizar significa eleger -arbitrariamente- uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais todas as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa à identidade normal e 'natural', desejável e única.

O modelo de integração foi fortemente criticado já que a normalização dos alunos com deficiência para sua posterior integração não é satisfatório e as deficiências, tanto quanto as diferenças, são parte da multiplicidade humana.

A questão da deficiência já foi vista e concebida de diversas maneiras no decorrer do processo histórico. As pessoas com deficiência foram desde: eliminadas, abandonadas, tratadas como coitadinhas e incompetentes, excluídas do sistema educacional, integradas no sistema, até o presente momento, em que há tentativas de se fazer a inclusão dessas, no sistema regular de ensino.

A escola comum na perspectiva da educação inclusiva é aquela que veio pra mudar uma realidade, na qual os não adaptáveis ao currículo comum eram excluídos desse sistema e enviados para as classes especiais. Agora as diferenças devem ser reconhecidas e trabalhadas, novas práticas pedagógicas devem ser incluídas garantindo a participação e aprendizagem de todos. Essa nova escola está em construção, por isso ainda observamos muitas falhas no sistema educacional quanto ao atendimento dos alunos PAEE. A educação inclusiva tem que garantir o direito à diversidade e também e especialmente à diferença.

De acordo com Silva, (2000, p.100-101):

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é

um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Nas escolas inclusivas cada aluno tem o direito de construir o conhecimento e expressar suas ideias e aprendizagens, participar ativamente do processo de escolarização, segundo suas capacidades. Não há motivos para excluir ninguém.

A educação inclusiva em nosso país requer atenção, precisamos do envolvimento de todos que estão no sistema educacional: professores, especialistas, diretores, coordenadores, pessoal da merenda e da limpeza, auxiliares, pais e alunos. Quando cada um fizer sua parte, entender seu papel e com compromisso realizá-lo, veremos uma escola diferente, na qual as diferenças são levadas em conta e pensadas para que não sejam negativadas no sujeito e sim apareçam como multiplicidade e, assim, tragam toda a beleza e riqueza por ser diferente.

A educação inclusiva representa avanço em termos sociais e educacionais, mas ainda é vista como um desafio em nossa sociedade que requer mudanças nas atitudes das pessoas. Segundo Carmo, (2006, p. 51),

Os desafios da sociedade e da escola, em face da relação inclusão e deficiência, não se resumem ao entendimento de que os homens são diferentes e diversos entre si. É preciso também, desenvolver nas mentes das pessoas a capacidade de colaboração de uns com os outros, visando ao benefício de todos. Assim, como as guerras têm início nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz têm que ser construídas.

Essa escola está sendo, paulatinamente, construída. Ainda não chegamos onde almejamos, mas, certamente avançamos. Saímos de um momento totalmente exclusor, em que as pessoas com deficiência não tinham espaço nenhum, para um outro segregador, onde elas eram atendidas unicamente nas escolas especiais e agora vivenciamos o momento dito inclusivo, onde grande parte delas está nas classes regulares da escola comum.

No modelo de escola inclusiva, são os professores, agentes educacionais e a sociedade como um todo, que devem se organizar e se estruturar para receber e atender os alunos. Quando dizemos inclusiva, falamos de uma escola para todos, de todas as minorias presentes no ambiente escolar mas, o foco da nossa pesquisa são os alunos PAEE, já que queremos entender como está ocorrendo a inclusão para esse público específico. A responsabilidade social é a de promover a garantia aos direitos sociais. Entendemos que quanto mais os direitos são garantidos, menores serão as desvantagens. Com esse modelo, a tendência é que a sociedade esteja atenta e sane suas próprias deficiências, inclua uma rede colaborativa de aprendizagem e, assim, os indivíduos saiam da situação de desvantagem.

A inclusão é justificada em argumentos que fundamentam o direito de todos independente da natureza e severidade de suas deficiências, de estarem em salas regulares, ambiente considerado próprio pensando que os alunos com deficiência teriam acesso aos conteúdos desejáveis para a sua idade e os ditos normais teriam a oportunidade de se libertarem de ideias preconceituosas que se perpetuam por anos a fio. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

O movimento da inclusão trouxe saldos positivos no que se refere ao acesso dos alunos até então excluídos do sistema educacional fundamental. Conforme Mézaros, (2008, p. 11-12):

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais [...], mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

O acesso às escolas regulares em classes comuns está garantido por leis aos alunos PAEE. A LDB 9394/96 traz no seu Art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Temos ainda a Lei 13146 (Brasil, 2015) o Estatuto da Pessoa com Deficiência que traz em seu art.27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No Brasil existem algumas escolas com profissionais engajados em fazer a inclusão dar certo, mas essa não é a realidade na totalidade das escolas e o que almejamos é que atitudes profissionais como essas se espalhem pelo país, a fim de que a inclusão aconteça.

Com a educação inclusiva, muito se falou em fechar as instituições especializadas. De acordo com Mendes (2019, p.6):

Entretanto, tais mudanças no campo da política de Educação Especial, desde seu início, provocaram fortes tensões que ainda se mantêm entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical no modo de escolarizar todos os alunos

do Público Alvo da Educação Especial nas classes regulares de escolas comuns, e outros que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas. No cerne deste debate, encontra-se, entre outras coisas, a definição do papel das instituições especializadas nas políticas públicas de educação inclusiva, desde propostas mais radicais que defendem sua extinção para impedir a segregação escolar, passando por outras mais conciliadoras que defendem sua reconfiguração como serviço de apoio à escolarização inclusiva, até outras mais conservadoras que apostam em sua manutenção.

Não entendemos o fechamento das instituições como sendo um bom caminho, é preciso redefinir o papel dessa escola, a quem ela se destina e que serviços podem oferecer. Vários estudos (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007), já indicavam no tocante a não se contrapor a existência dos serviços especializados, nem mesmo das escolas e instituições especiais, ditas segregadas, mas pressupor a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo.

Esse é um debate que vem sendo feito pela área da Educação Especial há alguns anos e atualmente de acordo com (MENDES, 2019, p.19)

[...] a resposta à pergunta sobre o que fazer com as instituições especializadas não parece passar nem pela extinção, nem pela reconfiguração delas em centro de apoio e nem pela manutenção delas como hoje funcionam. O caminho parece ser a reconfiguração e regulamentação destas instituições para que passem a se organizar e a funcionar, de fato, como escolas especiais para atenderem aos alunos que não se beneficiarão da escolarização em classe comum de escolas regulares.

É preciso criar formas para que de fato a inclusão aconteça, e no caso de manter as escolas especiais, essas precisam assumir a escolarização da população que estará nelas.

2 O PROFESSOR ESPECIALIZADO

Na tentativa de superação do modelo de integração e respaldada por documentos como: A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros, há uma mudança paradigmática. É diante desse contexto que surge o paradigma inclusivo e dentro desse novo cenário educacional, há uma mudança do papel do professor especializado. No modelo anterior o espaço de atendimento era segregativo e as funções do professor eram de natureza substitutiva. Com esse novo modelo, o professor especializado é chamado a realizar um trabalho complementar a educação comum, o que precisa ser elaborado.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) o professor especializado em Educação Especial é aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. Em linhas gerais, o profissional, para atuar no AEE, deve ter formação inicial e continuada na área da docência e conhecimentos específicos em Educação Especial, atuar de forma interdisciplinar e articulada com os profissionais da classe comum. Em um trabalho articulado, os professores da sala comum e da especializada, dialogam sobre o aluno que atendem, ambos sabem o que o aluno possui de habilidades e dificuldades, planejam e possuem metas em comum referente a esse aluno, para que assim, cheguem onde pretendem na aprendizagem do mesmo.

No AEE, os alunos (PAEE), segundo a legislação, deveriam ser atendidos no contra turno da frequência às classes comuns, nas (SRM) uma vez que as atividades desenvolvidas lá devem diferenciar-se das atividades da sala comum, não sendo substitutivas. Portanto, o AEE deve complementar ou suplementar a formação dos alunos PAEE com vistas à autonomia e independência, tanto na escola quanto no contexto social (BRASIL, 2008).

O AEE, na prática, está muito relacionado ao atendimento na sala de recursos, porém, este conceito deve ser ampliado, e esse atendimento seria então todos os apoios necessários para que o aluno tenha sua aprendizagem garantida, inclusive, o coensino.

As SRM são os espaços da escola onde se realiza o AEE. São ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

Geralmente o professor especializado atende todas as crianças PAEE, sem dominar necessariamente os conhecimentos e habilidades de todo esse público especial. Essa tentativa de dar conta é muito simplista e não tem se revelado satisfatória. De acordo com Mendes et al, (2015, p. 91)

[...] a opção política do Ministério de Educação é a de priorizar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na chamada Sala de Recursos Multifuncionais como uma espécie de 'serviço tamanho único para alunos de todas as idades e condições'. Tal sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira, porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (BRASIL, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996 é um marco jurídico-institucional. Nela aparecem algumas mudanças que perpassam todos os níveis educacionais: básico (educação Infantil, fundamental e médio) e Educação Superior. Quanto à formação de professores, em seu artigo 59, reconhece a importância de se formarem professores especializados para trabalhar com os alunos com deficiências. Os sistemas de ensino, por sua vez, assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

Em 2009 temos a Resolução Nº 04. Esta Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). O Art. 12. da Resolução traz que:

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. E o Art. 13. traz que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a

participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ainda sobre essa formação, a proposta defendida por Bueno (1999 e 2001) é que o modelo inclusivo requer dois tipos de professores: os generalistas e os especialistas. Os primeiros são os responsáveis pelas classes comuns e possuem, minimamente, conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado. Os segundos são professores capacitados e com formação específica na área, que oferecerão suporte e orientação aos demais, e atuarão diretamente com os alunos com deficiências.

Essa formação acontecia anteriormente pelos cursos de Pedagogia que tinham as habilitações em Educação Especial, hoje elas se dão pelas Licenciaturas em Educação Especial, ou pelas Pós Graduações na área. Elas habilitam para o trabalho em Educação Especial, não em sala comum. De acordo com Pletsch (2012, p. 157),

Apesar das iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, pois o profissional especializado acaba não estando preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado. Já os cursos de formação continuada, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano.

Os cursos de formação precisam agregar mais conteúdos e disciplinas que se refiram ao PAEE e toda diversidade presente na escola, para que contribuam com os professores, para que tenham mais segurança ao entrar em suas salas de aula.

No campo de atuação, esse profissional segundo o artigo 8º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no parágrafo IV:

[...]diz que o serviço especializado nas classes comuns pode ser realizado mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. No parágrafo V, fala do serviço de apoio especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Nota-se que a atuação colaborativa já é mencionada no documento. Ainda no mesmo documento no Artigo 18, parágrafo 2º, temos as especificações de quem são os professores especializados em educação especial:

São aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos

pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo os professores de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

E no mesmo documento, no seu Artigo 3, define Educação Especial, como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A Educação Especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB. Extraordinariamente os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes e escolas especiais, hospitalares e em ambiente domiciliar.

O serviço de apoio pedagógico especializado são os diversos serviços oferecidos pela escola para responder às necessidades educativas especiais do educando. Dentro da escola podem ser em: classes comuns, sala de recursos, itinerância, professores-intérpretes. Fora da escola: classe hospitalar e ambiente domiciliar.

A grande crítica que se faz é que as práticas têm mostrado que o serviço mais prestado são os atendimentos em salas de recursos. De acordo com Mendes,

Tem-se, atualmente, no país, um único tipo de serviço de apoio proposto pelo Ministério da Educação com a finalidade de garantir não só a matrícula, mas a permanência e o sucesso dos alunos PAEE no ensino comum. Dessa forma, é urgente a necessidade de compreender tal serviço, bem como o quanto ele está sendo efetivo para permanência e sucesso desse alunado.
(MENDES et e al., 2016, p.21).

O aluno atendido pelo AEE passa algumas horas na SRM, e a maior parte do tempo na sala comum, com muitas dificuldades e na maioria das vezes sem apoio. Na SRM, o aluno fica totalmente sob a responsabilidade do professor especializado, e o ensino e a escola não mudam para atendê-lo e ainda fortalecem a concepção de deficiência clínica, o paradigma médico da deficiência, em que o problema pela não aprendizagem está no aluno e na deficiência que esse possui, não sendo fruto da falta de preparo dos professores e da organização escolar. E ainda nesse assunto, cabe destacar aqui que o AEE, foi instituído para ser realizado no turno oposto ao que o aluno frequenta a classe comum, o que muitas vezes acarreta a não frequência desses alunos, pois voltar pra escola, por diversos motivos, dentre eles, a localização e o transporte, torna-se difícil. Esse é um dos limites da legislação, o contraturno na maioria dos casos não tem funcionado.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 26), a inclusão:

Implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A escola não pode furtar-se de seu papel de desenvolver um currículo comum, mas com formas diferenciadas, para que todos sejam capazes de aprender.

Na próxima seção, falaremos sobre o Ensino Colaborativo e sua importância para facilitar o processo inclusivo dos alunos PAEE, de maneira a favorecer a turma toda.

3 ENSINO COLABORATIVO COMO MODELO DE ATUAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL

Para atender toda demanda de diversidade presente na escola, é preciso que os professores reinventem suas práticas. Alguns autores descrevem a profissão docente como solitária. Engeström (1994), Fullan e Hargreaves (2000), Thurler (2001). Fullan e Hargreaves (2000) sugerem que o isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente. Fomos formados a trabalhar sozinhos e dar conta de tudo, o que em muitos casos não tem funcionado. É preciso unir forças e trabalhos entre o professor especializado e o da sala comum. Segundo Carneiro (2012, p. 22),

O trabalho especializado terá sempre sua função no sentido de atender especificidades, porém, hoje buscamos uma outra forma de atuação desse atendimento, sendo complementar à educação comum e realizado com o intuito da colaboração em que o especialista contribui com aspectos específicos e, o professor comum contribui com sua experiência de ensino em um ambiente que seja acolhedor.

Quando professores trabalham em colaboração em prol dos alunos, o processo de aprendizagem torna-se mais rico. Segundo Forte e Flores (2009, p. 766), “(...) a colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com mais frequência no campo da educação, sendo associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola”.

A sociedade em que estamos inseridos, de maneira geral, é bem individualista e competitiva. Entretanto, há espaços onde se tem tentado trabalhar em colaboração. Nas escolas, “a razão para promover o estudo e a prática da colegialidade² é que, presumivelmente, ganha-se algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem”. (LITTLE, 1990, apud FORTE; FLORES, 2009, p. 766).

A prática pedagógica tem nos mostrado isso, o quanto um trabalho pode ser mais produtivo quando ele é feito em parceria, em colaboração. Os trabalhos de Zanata (2004) e Loiola (2005) são exemplos de investigações cujos resultados indicam que o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, onde se identificam as suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização

² **Colegialidade.** Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. É, em sentido abrangente, a reunião de pares para tomada de decisões, com igual peso dos votantes.

de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

De fato, a colaboração não pode se tornar algo milagroso, porém, há que se considerar os efeitos positivos de um ambiente, quando nele se trabalha colaborativamente.

Há diferentes concepções para a colaboração, e diferentes tipos de relações colegiais. Little (1990) apresenta quatro tipos, que manifestam graus diferentes de interação entre os professores: 1) contar histórias e procurar ideias é definido como um conjunto de trocas esporádicas e informais; 2) ajuda e apoio, que surgem associados à disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo; 3) partilha, que é rotineira ou troca aberta de ideias e opiniões e 4) trabalho conjunto. Existe uma gradação entre estas formas que, segundo a autora, as três primeiras representam formas fracas de colegialidade. Já o trabalho conjunto, Little, considera como a forma de colaboração mais forte.

Aqui no Brasil, podemos observar no trabalho de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.16) que o resultado da experiência do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP- FORRESP) indica que:

a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.

Nesse tipo, a aprendizagem é mais ativa, e há o desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas. Aqui a aprendizagem acontece na interação com os demais, entre alunos e professores, e entre alunos e alunos mesmo. Há ainda a proposta de coensino, que de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.85)

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

A proposta de ensino colaborativo favorece a melhor aprendizagem dos alunos. Mesmo com essas evidências de que o modelo colaborativo é promissor para a inclusão escolar, aqui no Brasil, a política parece ignorar essa proposta e continua a favorecer o AEE nos moldes da SRM.

O modelo de coensino ou ensino colaborativo exige uma reestruturação na organização escolar e mostra a necessidade de uma quantidade maior de profissionais de Educação Especial, para que a demanda da sala comum, onde estão os alunos PAEE seja atendida e assim melhore a qualidade do ensino para todos.

Quando falamos em ensino colaborativo, o diálogo entre o professor da sala comum e o professor especializado é imprescindível. É por meio desse diálogo igualitário, no qual não existem saberes melhores e sim diferentes, no qual a aprendizagem do aluno é o foco principal do trabalho, que haverá práticas exitosas de coensino, favorecendo a Inclusão Educacional. Segundo Argueles, Hughes, Schumm (2000, p. 26) “O ensino colaborativo é uma abordagem educacional onde o professor de educação especial e de ensino regular se responsabilizam pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo misto de crianças”.

Os autores Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), falam do que não é coensino: (a) qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum, sem formação específica em Educação Especial; (b) o planejamento individual das mesmas lições e currículo,... quando não há alteração na forma de ensinar; (c) quando se tem dois professores certificados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma; ou (d) quando se removem os alunos para receber instruções em salas separadas. Alguns pressupostos para o coensinar: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com um papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos.

Na Resolução 2 de 2001 (Brasil, 2001), em seu artigo 8º, inciso IV que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, fala-se em atuação colaborativa de professor especializado em educação especial. O documento menciona a parceria colaborativa, embora, não especifique como ela deve ocorrer. No mesmo documento no artigo 18, no parágrafo 1º:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

Mais uma vez aqui aparece a atuação em equipe dos professores da sala comum com os professores especializados em educação especial. É evidente que já houve uma previsão no que tange à necessidade de parceria entre os profissionais da escola, para favorecimento da inclusão dos alunos PAEE, embora, não se tenha clareza de como fazê-la. A legislação teve um impacto tão profundo, que embora ela já esteja superada, com uma legislação mais atual, ela ainda imprime a sua presença.

Na próxima seção apresentaremos o Estado da Arte, em que realizamos buscas de trabalhos que tinham alguma conexão com o nosso tema de pesquisa.

4 ESTADO DA ARTE

Pretendendo ter um panorama geral do que se tem de produção sobre o tema proposto nesse trabalho, cuja busca teve início por teses e dissertações que fizessem referência ao trabalho dos professores especializados com seus alunos PAEE, já que nossa pesquisa dedica-se a investigar como tem se dado o trabalho da educação especial nas escolas regulares de ensino, se de maneira substitutiva ou complementar, pela ótica do professor especializado. Foram feitas buscas pela Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), disponibilizada no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), limitando-se a pesquisas produzidas no país, entre os anos de 2008 e 2019, o período entre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até os dias atuais. As palavras utilizadas inicialmente foram: educação especial substitutiva, complementar e professor especializado, mas, não obtivemos resultados satisfatórios já que essa pesquisa nos remetia apenas ao documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Então mudamos as palavras para: Ensino colaborativo, (que representa um trabalho da Educação Especial de maneira complementar), Docente (pensando no professor especializado), Educação Especial e Educação Inclusiva.

Na biblioteca digital citada, foram encontrados 52 trabalhos, sendo: 22 teses, e 30 dissertações. Ao fazer a leitura dos títulos, já foi possível descartar 18 dissertações e 15 teses, já que apresentavam características de outros temas, segue relação:

Dissertação	
Formação	6
Prática Docente	3
Aprendizagem do Aluno com Deficiência	1
Superdotação e Altas Habilidades	1
Ciência da Informação e Comunicação	3
Análise de Instituição de Ensino	3
Produção de Material Didático	1

Quadro 1: Relação de Dissertação por tema
Fonte: Elaboração Própria

Teses	
Formação	5
Prática Docente	2
Currículo	1
Superdotação e Altas Habilidades	1
Ciência da Informação e Comunicação	3
Análise de Instituição de Ensino	1
Medicina	1
Representação Social da Deficiência	1

Quadro 2: Relação de Tese por tema
Fonte: Elaboração Própria

Consideramos pela conexão com o tema proposto da nossa pesquisa, 9 trabalhos, sendo 7 dissertações e 2 teses. Segue abaixo a relação delas:

Dissertações	Autor	Ano
Sala de Recurso Multifuncional: Visão de Professores Inseridos na Rede Pública de Curitiba e Região Metropolitana	Miranda	2014
Interdependência e Colaboração em Contextos Escolares Inclusivos	Ziviani	2016
Professor de Apoio: Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino	Prado	2016
Processo de Intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.	Godoy	2015
Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na sala comum.	Borges	2014
Trabalho Colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Martinelli	2016
Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	Machado	2017

Quadro 3: Relação das Dissertações Utilizadas
Fonte: Elaboração Própria

Teses	Autor	Ano
Deficiência Intelectual e Ensino Aprendizagem: Aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.	Moscardini	2016
Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino.	Vilaronga	2014

Quadro 4: Relação das Teses Utilizadas
Fonte: Elaboração Própria

A seguir passamos a descrever o que cada trabalho trouxe de contribuição. A pesquisa de Miranda, 2014, teve o objetivo de analisar a visão de um grupo de 30 professores do ensino comum e 30 professores que atuam em salas de recursos multifuncionais no Estado do Paraná, acerca da formação, do conhecimento, concepção e objetivo das práticas relacionadas às salas de recursos multifuncionais. Os resultados obtidos mostram que o conhecimento acerca do AEE, em relação aos objetivos e finalidades das Salas de Recursos Multifuncionais é restrito e que na formação os professores recebem poucos conteúdos relacionados ao atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais e ainda que a relação do professor do ensino comum e do especializado é restrita e que os AEE são pautados em auxílio e não em trabalho colaborativo. Os professores afirmam ter uma visão positiva quanto ao papel da Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Ziviani, 2016, que realizou uma pesquisa, em que analisou as inter-relações do professor do ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de alunos com Deficiência Intelectual, os principais apontamentos mostraram que quando há colaboração entre os professores do ensino comum e o professor especialista, a tendência é que as práticas pedagógicas sejam positivas. O estudo mostra que falta espaço para se trabalhar coletivamente.

Prado, 2016, fez análise das percepções dos professores de apoio e regentes sobre a atuação dos professores de apoio nas escolas municipais de ensino fundamental de um município do norte do Paraná em relação às práticas pedagógicas. Os resultados mostraram que o trabalho individualizado com o aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi a modalidade de intervenção mais praticada e o fundo da sala o local de maior predominância no atendimento a esses alunos.

De acordo com Godoy, 2015, foi desenvolvido um processo de intervenção entre uma professora de geografia regente de sala e duas professoras especialistas da educação especial utilizando cartografia tátil com uma aluna com surdocegueira. A pesquisa evidencia a

importância do trabalho colaborativo entre a docente do ensino regular e as especialistas da educação especial para favorecer a aprendizagem.

No estudo de Vilaronga 2014, buscaram-se construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da educação especial, na sala de aula comum. O estudo mostrou que a proposta de coensino requer tempo para mudanças contextuais e que a prática deve ser desenvolvida intencionalmente e considerada no momento de formação inicial e continuada. O município de São Carlos foi um dos pioneiros no exercício do coensino como política pública no Brasil. A pesquisa realizada para essa dissertação mostra que, infelizmente, com a descontinuidade política e a troca de governo, hoje o coensino é praticado no município apenas pelo professor especialista que o deseja realizar, os demais trabalham apenas nas SRM.

De acordo com Borges, 2014, o objetivo do seu estudo foi problematizar o AEE, tendo em vista compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola comum. Os principais apontamentos referem-se ao AEE como espaço de acesso aos conhecimentos escolares. No que tange ao conhecimento complementar, percebe-se como necessário para potencializar a sala de aula e ainda que complementar é aquele conhecimento que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar para seu desempenho em sala de aula.

Segundo Martinelli, 2016, seu estudo desenvolveu um processo de intervenção visando a promoção do trabalho colaborativo entre uma professora especialista e quatro professores de disciplinas curriculares.

Moscardini, 2016, buscou analisar como são estruturadas as práticas pedagógicas das professoras da sala regular e das especialistas com alunos com Deficiência Intelectual, buscando entender os motivos que sustentam o distanciamento entre essas profissionais. Nos resultados encontrados, o AEE é o principal responsável pelo ensino das crianças PAEE e, basicamente, torna-se reforço escolar e as professoras não trabalham colaborativamente.

Segundo Machado, 2017, seu trabalho investigou as significações produzidas por segundos professores (são chamados assim, os professores especializados da Educação Especial) sobre seu trabalho no contexto da educação inclusiva. Observaram-se dificuldades dos professores em tornar suas práticas potentes, basicamente por terem uma concepção assistencialista e biomédica da deficiência. O estudo ressalta a necessidade de uma política de formação docente com vistas à construção de uma cultura colaborativa, de forma que todos

responsabilizem-se pelo ensino do aluno com deficiência e não somente os segundos professores.

Em nossa procura, com os termos que selecionamos, foram localizadas poucas pesquisas tratando do docente da Educação Especial, mostrando suas concepções e perspectivas em relação a sua atuação profissional, sobre o aluno PAEE atendido por ele e sobre as questões da inclusão, tornando necessária essa averiguação. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar, sua atuação profissional e percepções sobre o espaço em que atua. Com isso caracterizamos os professores especializados (formação básica e continuada, específica ou generalista); identificamos por meio das falas dos professores, as condições estruturais (física- espaço arquitetônico, e de apoio- suporte da gestão escolar: coordenação, direção) dos espaços em que eles atuam; analisamos a percepção dos professores sobre sua atuação profissional, se ela tem sido substitutiva ou complementar.

Para elaboração dessa dissertação, muitas outras leituras foram realizadas, embora não tenham aparecido em nossa busca pelas palavras chave que selecionamos. Vários outros trabalhos foram considerados importantes, logo a seguir descrevo alguns deles.

A pesquisa de (ZERBATO, 2014), realizou um estudo num município do interior de São Paulo, que implementou em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino, teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, a saber: professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Os resultados apresentados descrevem, entre outras coisas, os desafios da docência para alunos PAEE em salas de aula comum, as percepções dos atores sobre o coensino, as formas como o coensino é desenvolvido naquela realidade e como esses atores definem o papel do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum na proposta do coensino. Os dados em geral corroboram o que vem sendo apontado na literatura sobre coensino, pois os participantes avaliam positivamente esse modelo de prestação de serviços.

A pesquisa de (MILANESI, 2012) traz que na atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação inclusiva, as chamadas salas de recursos multifuncionais (SRMs) têm sido o *lócus* preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo dados oficiais, no período de 2005 a

2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino. Essa ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular. No entanto, nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares. Diante disso, levantam-se as seguintes questões: como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços das SRMs estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos neste contexto? Para responder a essas questões, estabeleceu-se como objetivo deste estudo, descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE. O estudo foi realizado no sistema municipal público de ensino do município de Rio Claro/SP, envolvendo 23 professoras de SRMs e/ou professoras de turmas de ensino comum, as quais tivessem alunos atendidos em SRMs e, também, profissionais da gestão. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, e, também à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno). Os resultados permitem questionar se as SRMs, da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

A pesquisa de (DORNELES, 2013) tem como objetivo problematizar como as produções discursivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vêm produzindo modos de ser professor de Educação Especial na educação inclusiva e quais são os efeitos desses discursos em suas práticas pedagógicas. A pesquisa contou com a colaboração de seis professoras de Educação Especial que atuam no AEE, as quais fizeram relatos sobre suas experiências na prática educativa e como foram constituindo-se enquanto profissionais em tempos em que impera a racionalidade neoliberal. Para tanto, foi observado que as professoras de Educação Especial estão vivenciando conflitos no que diz respeito ao trabalho na SRM e a

indefinição de seu papel na escola. Assim, com a problematização empreendida, visualizou-se que o professor de Educação Especial está com a sensação de “esvaziamento profissional”, ou seja, ao mesmo tempo em que lhe são dadas inúmeras atribuições – talvez mais voltadas para o uso de tecnologias e gestão – deixam-se marginalizadas as ações pedagógicas.

A pesquisa de (MACHADO, 2017) trata da experiência do AEE na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que, a partir de 2001, deu início à discussão sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Adiantando-se à Política Nacional de Educação Especial de 2008, a Rede descortinou esse novo tempo, abrindo espaços, investindo em novas propostas, reinventando a formação e o AEE nas escolas comuns. O objetivo que move este estudo é conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis. A metodologia adotada na pesquisa é qualitativa e seus dados foram coletados por meio da técnica de grupos focais e de observações nas escolas da Rede. A análise e o tratamento dos dados levaram em consideração as duas modalidades educacionais: Educação Especial e ensino comum, interligando-as e investigando-as a partir de contextos definidos pela abordagem do ciclo de política de Stephen Ball. Os resultados foram analisados a partir de referenciais teóricos que permitiram identificar as concepções que movimentam a percepção e as ações dos gestores e professores da Rede e a participação do AEE na mudança do contexto da prática das escolas municipais de Florianópolis. O AEE convive com fortes tendências de ensino frontalizado para turmas ditas homogêneas nas salas de aula comum desta Rede. Ainda que o AEE cumpra papel de fundamental importância na garantia do direito à educação, concluiu-se que esse serviço da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, é condição necessária, mas não foi suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da Rede de Ensino analisada.

A pesquisa de (LAGO, 2014) teve por objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de AEE com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros. Os dados dos alunos foram analisados individualmente de maneira qualitativa e quantitativa levando em consideração a análise do processo; as entrevistas com as professoras foram submetidas à análise do conteúdo. Os resultados analisados apontaram a importância do Coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum com alunos com DI; ampliação do conhecimento profissional sobre manejo de sala de aula para a professora de educação

especial e, em relação aos alunos com DI verificou-se avanços no aspecto social mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação dos alunos com DI no contexto da escola comum, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Contudo, o serviço de apoio baseado no Coensino necessita ser implementado em outras redes de ensino para avaliar a generalização de sua eficácia, para que assim possa influenciar uma política pública de educação que respalde outros modelos de AEE que poderão ser realizados em outros espaços, além da Sala de Recursos Multifuncionais SRM.

Por meio do levantamento realizado, essas pesquisas foram consideradas importantes e possuem conexão com o nosso trabalho. A seguir descrevemos o percurso metodológico de nossa pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 Método

O desenvolvimento da pesquisa se deu numa abordagem qualitativa do tipo descritiva. Para (GIL, 2008 p. 28) “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] são incluídas neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000. p. 20)

O foco dessa pesquisa foi captar, as percepções do professor especializado sobre a sua prática e sobre a inclusão. Foi entender como ele tem realizado seu trabalho, se o faz isoladamente e ainda de maneira substitutiva ou se procura trabalhar colaborativamente e sendo complementar ao ensino comum.

Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de grupo focal, onde foi possível compreender as concepções e as interações das participantes em relação aos temas discutidos, sem procurar respostas ou modelos corretos, mas propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e sua qualidade.

Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

E ainda segundo Morgan (1993), esse tipo de pesquisa tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, a observação, a entrevista ou questionários.

O grupo focal representa então a possibilidade de observar o que pensam as pessoas acerca de um determinado tema, e também apreender suas concepções. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, em que todos têm a oportunidade de se expressarem sobre o tema proposto.

Para Debus (1997) as sessões geralmente ocorrem ao redor de uma mesa de conferências e/ou de forma aleatória onde os participantes se sintam à vontade. E assim foi

feito, ficamos ao redor de uma mesa, num círculo, em que conseguíamos ver e ouvir bem, umas às outras.

O roteiro elaborado para os encontros do grupo focal, continha quatro eixos temáticos, um para cada encontro, que tratava dos seguintes assuntos: 1) Inclusão Educacional; 2) Atuação Profissional e Prática Docente; 3) O ensino Colaborativo; 4) Acesso e Permanência dos alunos PAEE. Ao final dos encontros do Grupo Focal, as participantes responderam a um questionário sobre os temas do encontro, e avaliaram em que medida o grupo focal contribuiu na sua formação e ainda puderam acrescentar algo que não havia sido contemplado pelo pesquisador.

5.2 Procedimento Preparatório

O instrumento de coleta de dados e os dados propriamente ditos foram submetidos à apreciação dos membros do grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, campus de Araraquara/SP, denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, que trabalha no sentido de contribuir com a formação dos docentes e pesquisadores da área da educação especial. Os encontros desse grupo acontecem quinzenalmente, na instituição supracitada, são organizados pelos próprios integrantes do grupo, juntamente com sua líder. Durante o encontro previamente combinado em cronograma, foram apresentados slides com o roteiro do grupo focal e as questões disparadoras e posteriormente os dados pré – analisados, assim os membros do grupo, fizeram suas contribuições.

A versão do roteiro de questões disparadoras e o quadro de identificação das participantes, elaborados para responderem aos objetivos da pesquisa, podem ser vistos nos apêndices A e B, respectivamente.

5.3- Local da Pesquisa e Contexto das Participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida com cinco participantes do município A e uma participante do município B, ambos os municípios do interior do estado de São Paulo. Todas eram professoras especializadas em educação especial da rede municipal de ensino.

O município A havia passado por uma proposta de formação em Ensino Colaborativo no ano de 2011, quando se iniciou a contratação de professores para esse cargo de atuação: coensino. No início do nosso estudo, tivemos informações da secretaria da educação especial, que os professores eram contratados como educadores especiais para atuar na SRM, e os que

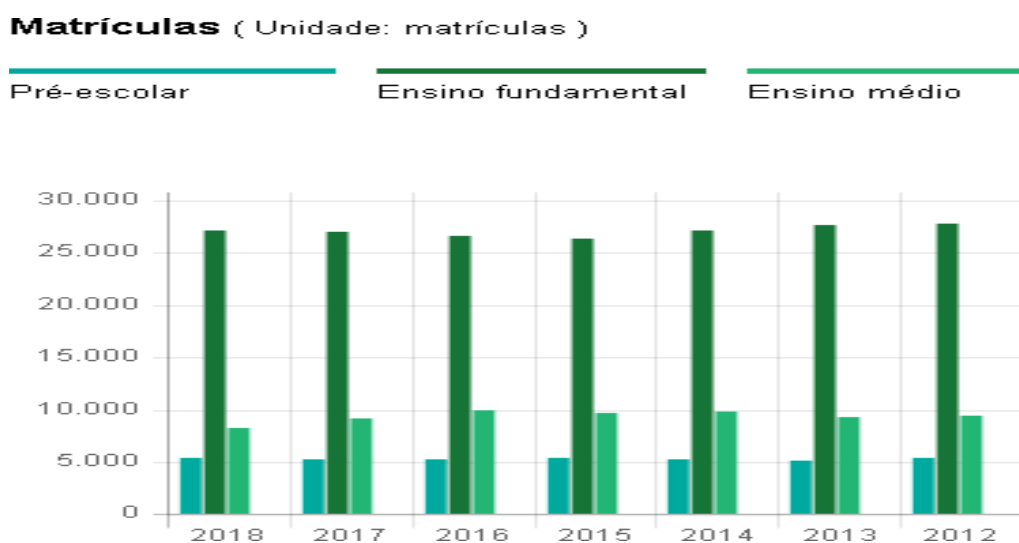
adquiriam carga horária extra é que podiam optar entre trabalhar como professores na SRM, ou, com o Ensino Colaborativo.

A realidade do município A mostra que as escolas estão vivenciando um processo transitório, de um trabalho que só era realizado na SRM e agora já existe esse movimento de atendimentos com ensino colaborativo, que é quando o professor especializado tem a proposta de planejar, executar e avaliar os alunos juntamente com o professor da sala comum.

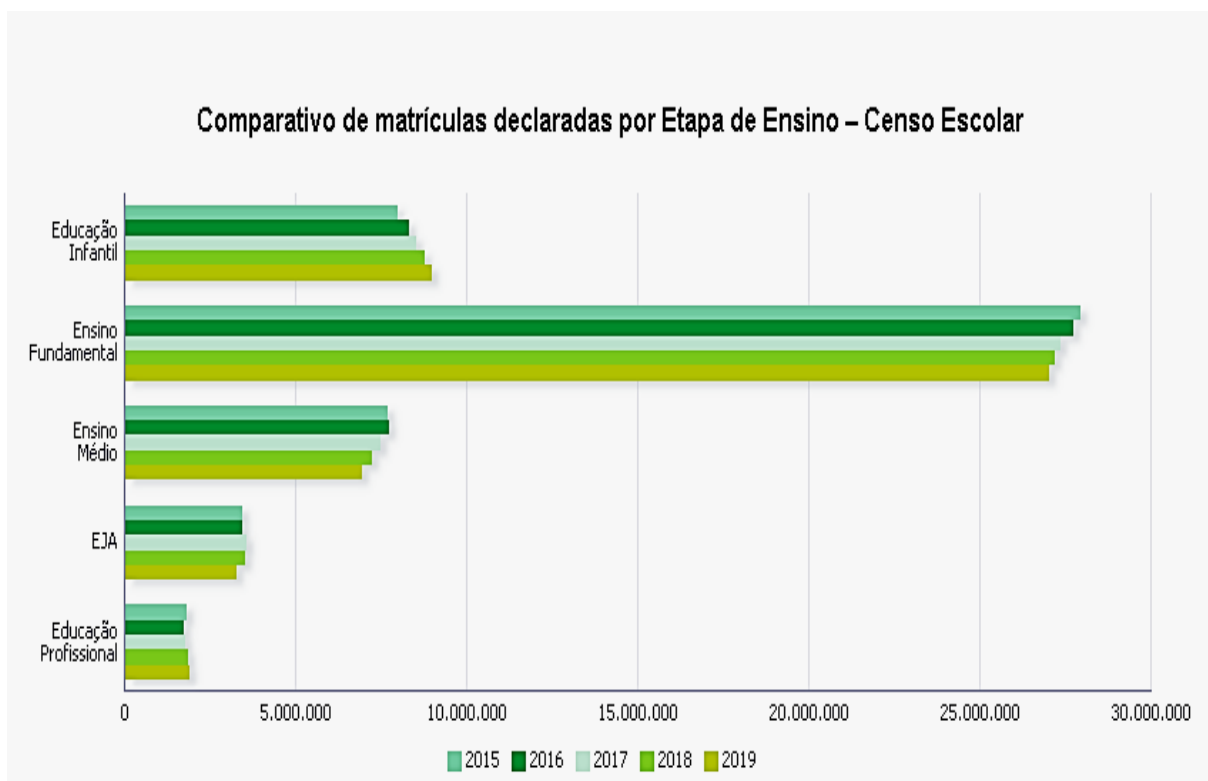
No início do estudo, a população do município A era estimada em 251.983 habitantes. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,9%. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 7,1. Dados do IBGE cidades, que podem ser vistos pelo link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-carlos/panorama>.

Segue gráfico que mostra as matrículas por nível escolar: pré-escolar, Ensino fundamental e Ensino médio.

Gráfico 2: Matrículas por Nível Escolar no Município A.



Fonte: Site do IBGE

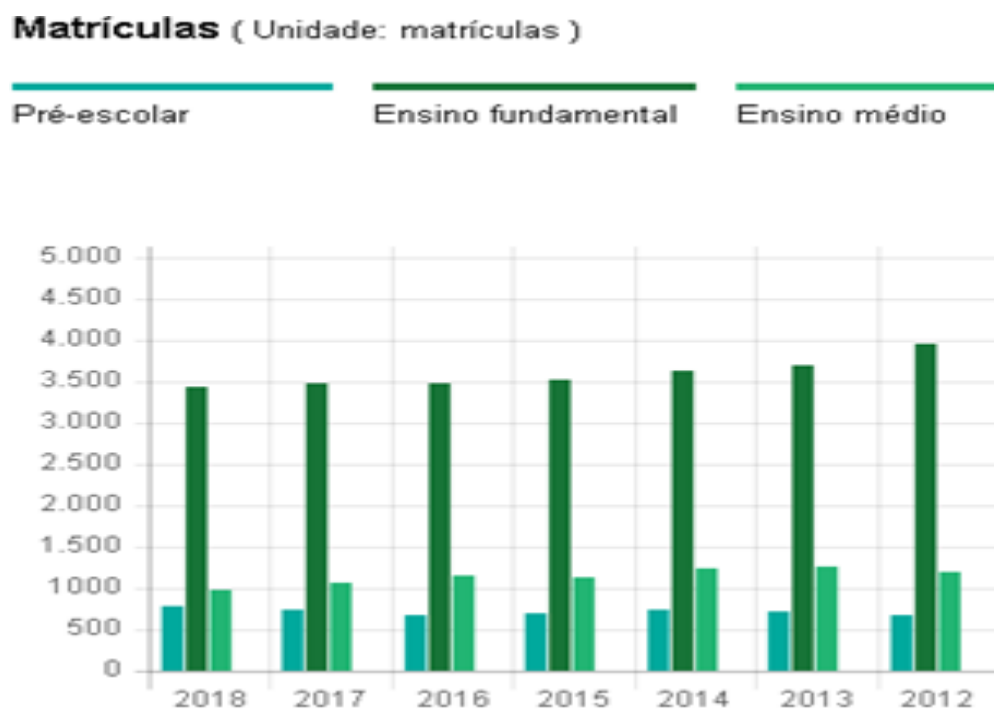
Gráfico 3: Comparativo de Matrículas declaradas por etapa de ensino, Censo Escolar, no município A.

O Ensino Fundamental é a etapa que mais possui matrículas. No início do estudo, as matrículas eram 27.132.

O município A conta com nove escolas de ensino fundamental e 50 Escolas de Ensino Infantil. Em nossa pesquisa, duas das participantes atuavam na Educação Infantil e quatro delas na Educação Fundamental I, sendo que duas estavam na gestão da Educação Especial, uma no município A e outra no município B.

A população do município B era estimada em 33.718 habitantes. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,6%. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 6,7. Dados do IBGE cidades, que podem ser vistos pelo link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/descalvado/panorama>.

Segue gráfico que mostra as matrículas por nível escolar: pré-escolar, Ensino fundamental e Ensino médio.

Gráfico 4: Matrículas por Nível Escolar no Município B.

Fonte: Site do IBGE

As matrículas no ensino fundamental eram de 3.440 e no ensino médio de 976. O município B possui 11 escolas de Educação Infantil e nove de Ensino Fundamental.

As SRM dos municípios foram montadas como previa a Portaria Normativa Nº- 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". O ministro de educação, Fernando Haddad no uso de suas atribuições legais, e considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida; favorecendo o seu acesso ao currículo, resolve:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

No município A haviam escolas em que tinham alunos com deficiência visual, mas não possuíam equipamentos necessários e em outras, existiam os equipamentos e não o público,

por esse motivo, os equipamentos e mobiliários foram sendo emprestados e trocados de uma escola para outra e, nesse momento há formações de SRM diferentes em cada escola, de forma que todos os alunos podem ser atendidos em suas necessidades. No município B há salas do tipo 1 e tipo 2, como foram montadas.

5.4 Aspectos éticos

Esta pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa da FCLAr/Unesp Araraquara, no site da Plataforma Brasil através do parecer: 2.919.188 , e pelo CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 90820918.5.0000.5400 – Anexo 1. As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que constam todas as informações da pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo. O termo pode ser visto no Apêndice C.

5.5 Participantes

Foi uma importante tarefa definir quem seriam os participantes do grupo focal, uma vez que esses deveriam contribuir com os objetivos da pesquisa.

De acordo com os autores pesquisados, a amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (WESTPHAL, BOGUS e FARIA, 1996).

O convite para participar da pesquisa foi feito para 33 professoras especializadas em Educação Especial de duas redes municipais, tivemos a adesão de seis delas, já que a decisão de participar é pessoal e livre de qualquer coação. O requisito para participar da pesquisa, era que devia ser professora especializada da educação especial e estar atuando com os alunos PAEE. Caso todas tivessem aceitado o convite, faríamos vários grupos para realização da coleta.

Das seis participantes, duas além de estarem atuando como professoras, ainda exerciam um cargo como assistentes da Educação Especial, uma no município A e a outra do município B.

Três das participantes possuíam licenciatura em Educação Especial, uma pedagogia com habilitação em Educação Especial, e duas Pedagogia. No momento da pesquisa duas dessas professoras estavam cursando o doutorado, e uma o mestrado. Para organização dos dados e identificação das docentes, no início do primeiro encontro, elas foram interrogadas a

respeito de: idade, formação acadêmica inicial e pós-graduação, cursos realizados nos últimos cinco anos e atuação profissional. Para facilitar a visualização, essas informações foram dispostas em um quadro a seguir:

Participantes	Idade	Formação superior	Pós-Graduação	Cursos realizados nos últimos 5 anos	Atuação profissional
P1	29	Licenciatura em Educação Especial -UFSCar (2014)	- Mestrado em Educação Especial UFSCar 2017 -Doutoranda em Educação Especial- UFSCar	Curso de extensão: inclusão escolar e pressupostos do co-ensino. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia. 2018 Curso de Extensão: Relação família e escola do pré escolar com deficiência, 60 hs. UFSCar 2018. Tutoria on line, Associação Brasileira de Educação a distância 80hs 2018 IX curso de formação de gestores e educadores do programa de educação inclusiva: direito a diversidade. Centro de Formação de Professores de São Carlos. 2018. Educação Infantil. Associação Brasileira de educação a distância, 60 hs. 2016. Práticas inclusivas em educação Física. UFSCar . 4hs 2015.	Atuou por 6 meses na educação Infantil com o Ensino Colaborativo. É docente da educação especial do município atuando em sala de recursos com o AEE e no ensino colaborativo de uma EMEB.
P2	27	Licenciatura em Educação Especial -UFSCar (2014)	-Especialização em ABA para Autismo e atraso do desenvolvimento - Mestrado em Educação Especial UFSCar 2017 -Doutoranda em Psicologia UFSCar	Capacitação: ABA ao Autismo e/ou Atrasos no Desenvolvimento Intelectual. (Carga horária: 32h). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. 2017 Autismo, Análise do Comportamento Aplicada e Ensino Estruturado. (Carga horária: 40h). APAE-São Carlos, Brasil.2016.	Professora de Educação Especial, com experiência nas etapas de ensino infantil, fundamental I e II e EJA. Contratada efetiva da rede municipal, atua na EMEJA na sala de Recursos Multifuncionais e com o Ensino Colaborativo, além de ser assistente pedagógica da educação especial no município.

				<p>Extensão universitária em LIBRAS - Módulo 1: Introdutório. (Carga horária: 45h). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. 2013</p> <p>Extensão universitária em ACIEPE: Brinquedoteca para todos I. (Carga horária: 60h). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. 2012</p> <p>Extensão universitária em ACIEPE: Brinquedoteca para todos II. (Carga horária: 60h). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. 2011</p>	
P3	25	Licenciatura em Educação Especial -UFSCar (2015)	Especialização em Docência e Interpretação de Libras (UFSCar 2016) Mestranda em Educação Especial – UFSCar	<p>Especialização em Libras- Interpretação, Tradução e Docência. Uníntese. 2017</p> <p>Curso de Extensão em: Altas Habilidades: Práticas e experiências para educadores. 90hs. UFSCar. 2017</p> <p>Curso de Extensão em: O intérprete educacional de libras: caminhos para práticas efetivas. 30 hs. UFSCar. 2017.</p> <p>Módulo II e III Língua Brasileira de Sinais(Libras)90hs. UFSCar. 2014, 2015.</p> <p>Curso de Extensão em: Aprendendo Braile e Sorobã: como ensinar alunos com Deficiência Visual. 60 hs. UFSCar. 2012, 2013.</p>	Já atuou na sala de recursos e com ensino colaborativo da educação infantil e fundamental I, no Projeto Bilíngue(Libras/Português) da EJA e do Fundamental. É docente da Educação Especial do município atuando em sala de recursos e no ensino colaborativo de duas EMEBs .

P4	30	Pedagogia Unesp Marília 2010	Especialização em Educação Especial Unesp Marília. Especialização em Psicopedagogia: Clínica e Institucional. Unicep.	Capacitação: ABA ao Autismo e/ou Atrasos no Desenvolvimento Intelectual. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Aperfeiçoamento para as relações étnico-raciais. UFSCar. Relação Família-escola: parceria entre pais e professores de alunos PAEE. UFSCar Seminário de Tecnologia Assistiva. UFSCar	Já atuou em sala de recursos e ensino colaborativo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Está como gestora da seção de suporte e inclusão educacional, bem como psicopedagoga em clínica.
P5	31	Pedagogia com habilitação em Educação Especial - UNESP Araraquara (2008)	Especialização em Arte e Educação	Curso de Extensão em: Políticas Públicas de Inclusão . 30 HS. Faculdade Única de Ipatinga. 2018 IX curso de formação de gestores e educadores do programa de educação inclusiva: direito a diversidade. Centro de Formação de Professores de São Carlos.	Atuou como docente na Educação Infantil no ensino público e privado até 2015. E desde 2012 é Docente da Educação Especial no Município em uma CEMEI.
P6	36	Pedagogia Centro Universitário do Sul de Minas-UNIS (2009)	Pós graduação em Psicopedagogia Unis 2010. Pós graduação em Educação Especial Finom 2011.	A matemática na educação Infantil UFSCar. 60 hs Quão negro somos FESC. 60 hs	Já atuou como professora da sala regular do Fundamental I e como professora da educação especial tanto no município como na APAE. É docente em uma escola particular no ensino regular e no município atua como professora em sala de recursos.

Quadro 5: Identificação das Participantes **Fonte: Elaboração Própria**

Observando o quadro de identificação, é possível perceber que todas as participantes são mulheres e que possuem idades entre 25 e 36 anos.

Quanto à escolaridade, três delas possuem Licenciatura em Educação Especial, uma possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e duas possuem graduação em Pedagogia. O curso de licenciatura em Educação Especial, é um curso novo, que teve início na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2010. Duas participantes da pesquisa, concluíram o curso em 2014, ao passo que uma concluiu em 2015. A participante que fez graduação em Pedagogia com habilitação concluiu em 2008 e as outras duas que fizeram Pedagogia concluíram em 2009 e 2010.

É importante notar que todas as participantes realizaram sua graduação entre 2008 e 2015, ou seja, quando já tínhamos em nosso país leis que favoreciam a inclusão educacional, como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Ser formada nesse período deveria ser muito diferente do que ser formada no período anterior, em que tínhamos o paradigma da Integração e o olhar sobre a deficiência era outro.

Sobre a atuação profissional dessas docentes, três delas já atuaram como professoras da sala regular de ensino, durante alguns anos. E, nesse momento, todas elas atuam como professoras da educação especial, nas escolas de ensino fundamental I, tanto em sala de recursos com o AEE, quanto no ensino colaborativo nas salas comuns e duas delas ainda atuam na gestão, como assistentes da educação especial, uma na cidade onde o estudo foi realizado e a outra na cidade vizinha.

5.6 Local da Coleta de Dados

A pesquisa foi realizada num estúdio de publicidade e propaganda, local de fácil acesso e com espaço físico e ambientação sonora adequada, já que era preciso, para que as gravações de áudio ficassem nítidas. De acordo com Meier e Kudlowicz, (2003), preferencialmente o local deve ser neutro, isto é, fora do ambiente de trabalho e/ou convívio dos participantes e de fácil acesso. Livre de ruídos, com isolamento acústico, possibilitando a captação das falas, sem muitas interferências.

5.7 Período da Coleta de Dados

A pesquisa passou por aprovação no município, dada pelo Secretário da educação. Com o convite feito aos docentes, dos que decidiram participar da pesquisa, fizemos contato por telefone e whatsapp a fim de estabelecer melhor dia e horário para os encontros do Grupo

Focal. Após um período de conversa, decidimos que os mesmos seriam nos dias 7, 14, 21 e 28 do mês de março de 2019. As sessões de cada encontro foram conduzidas pela moderadora que é a pesquisadora e registradas com gravações de áudio. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que pode ser visto no Apêndice B.

Cada encontro teve a duração de duas horas. Formamos um círculo em volta de uma mesa, de maneira que todas as participantes pudessem se olhar e ouvir as falas umas das outras. Em todos os encontros as participantes receberam pequenos textos para levarem para casa, nos quais havia embasamento teórico de assuntos relacionados aos temas em discussão. A moderadora lançava as questões e o diálogo era iniciado, por vezes, ela chamava a atenção para que as falas das participantes retornassem ao assunto inicial daquele encontro. Em cada encontro conseguimos muitas informações.

5.8 Procedimento de Análise dos Dados

Como citado anteriormente, a técnica de coletas de dados dessa pesquisa, foi o Grupo Focal, após o término, as sessões do grupo focal foram transcritas na íntegra. Utilizou-se o digitador de voz do Google Docs para uma primeira transcrição, em seguida, foram ouvidas novamente pela pesquisadora, sendo digitadas as falas que não foram captadas ou mudadas as palavras que saíram erradas. Até que todas as sessões, e falas das participantes aparecessem da maneira como elas foram ditas. Pelas gravações de áudio foi possível captar, o que cada participante falou e o sentido que deu àquela fala, ainda as pausas, inflexões e risos.

Inicialmente, pode-se dizer que análise de conteúdo é uma técnica refinada, que exige muita dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise. Para tanto, disciplina, perseverança e rigor são essenciais (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

A análise e a interpretação dos dados coletados foram organizados a partir da técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2006), organiza-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De acordo com Bardin, 2006:

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais...A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias... A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

No momento da análise dos dados buscou-se seguir o passo a passo. Então na primeira fase, de pré-análise fizemos uma leitura criteriosa do material que tínhamos, com a transcrição dos encontros do grupo focal na íntegra.

Na segunda fase, realizou-se a codificação do material lido, por meio de recortes do texto, bem como as informações foram ordenadas em categorias temáticas. Quando criamos categorias na análise de dados, temos a pretensão de explicar fatos e conceitos observados nas sessões do grupo focal. No entanto, isso não é aleatório, temos um embasamento teórico para tal. Depois da codificação, passamos à categorização, a qual consiste na:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

As categorias abrangem vários temas e podem ser consideradas apriorísticas ou não apriorísticas. As apriorísticas são pré-definidas, são as que tínhamos elaborado de acordo com o tema de cada encontro. As não apriorísticas são as que emergem no momento da análise de dados.

5.9 As categorias de análise da pesquisa

De acordo com os objetivos que tínhamos na pesquisa, para cada encontro de Grupo Focal, abordaríamos um tema, e teríamos então as seguintes categorias apriorísticas:

Inclusão Educacional
Atuação Profissional
Ensino Colaborativo
Espaço Físico e Arquitetônico
Gestão Escolar
Acesso e permanência dos alunos PAEE

Quadro 6: Categorias Apriorísticas
Fonte: Elaboração Própria

Com a análise dos dados, e o desmembramento das informações surgiram mais categorias. Que são as categorias não apriorísticas:

Avaliação do aluno PAEE
Critérios para realizar AEE ou Colaborativo
Relação com o aluno PAEE
Professor da sala regular
Professor Especializado
Equipe Multidisciplinar
Formação Inicial, em serviço e/ou continuada
Plano de atendimento dos alunos PAEE

Quadro 7: Categorias Não apriorísticas
Fonte: Elaboração Própria

Após inferência e interpretação com o referencial teórico, chegamos às categorias intermediárias:

Inclusão Educacional	1	1- Inclusão Educacional
Atuação Profissional	2	2 -Prática Pedagógica
Critérios para realizar AEE ou Colaborativo	3	
Espaço Físico e Arquitetônico	4	3-Estrutura Física, administrativa e pedagógica
Gestão Escolar	5	
Professor da sala regular	6	
Professor Especializado	7	
Acesso e permanência dos alunos PAEE	8	4- Alunos PAEE
Avaliação do aluno PAEE	9	
Relação com o aluno PAEE	10	
Plano de atendimento dos alunos PAEE	11	
Equipe Multidisciplinar	12	5-Equipe Multidisciplinar
Formação Inicial, em serviço e/ou continuada	13	6- Formação
Ensino Colaborativo	14	7- Ensino Colaborativo

Quadro 8: Categorias apriorísticas iniciais e intermediárias

Fonte: Elaboração própria

Após aglutinação por análise dos dados, a partir das categorias apriorísticas e as não apriorísticas que surgiram, definimos as categorias finais da pesquisa.

1- Inclusão Educacional
2 -Prática Pedagógica
3 -Estrutura Física, administrativa e pedagógica
4- Alunos PAEE
5- Equipe Multidisciplinar
6- Formação
7- Ensino Colaborativo

Quadro 9: Categorias apriorísticas e não apriorísticas finais

Fonte: Elaboração Própria

Com as categorias definidas e a transcrição literal das falas das participantes em mãos, fizemos os recortes das partes do texto que considerávamos mais importantes para cada categoria e passamos a analisá-las à luz de alguns autores renomados na área da educação e mais especificamente da Educação Especial.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos dados iremos considerar as falas das participantes, nas quais foi possível apreender suas percepções em relação aos temas da Inclusão Educacional, da sua atuação profissional, da gestão escolar e do acesso e permanência dos alunos PAEE por elas atendidos.

Durante o tratamento dos dados houve, por parte da pesquisadora, uma atenção contínua na busca de similaridades e disparidades em relação às falas, conforme citado anteriormente, no tratamento de dados tínhamos as categorias apriorísticas e não apriorísticas e dessas surgiram as finais, como pode ser visto no Quadro 8. A seguir passaremos a esmiuçar cada uma delas.

6.1 Inclusão Educacional

Nessa categoria, as professoras foram questionadas sobre o que pensam a respeito da inclusão educacional da maneira como ela tem acontecido, se elas acreditam que é viável e se todos os alunos PAEE devem estar na sala de aula comum.

Parece haver concordância entre todas as participantes em relação à inclusão parcial dos alunos. Porém, para elas, há ainda alguns empecilhos, como: a escola não está preparada para receber todos, o sistema não oferece suporte para a inclusão, os professores não possuem a formação necessária e os alunos com deficiência mais severa sofreriam ao chegar na sala de aula comum. Alguns trechos de falas das participantes que exemplificam isso:

P1: Eu nunca fui a favor da inclusão total. Acho que tudo tem que ser avaliado e repensado. A gente vê muitos casos que precisam de uma avaliação, a forma que é hoje, como o sistema oferece o suporte, eu não sou a favor ainda, por conta do sistema e da forma como a educação é. A falta de recurso, a dificuldade, a falta de recurso humano. Então por esse motivo, eu acho que a inclusão total, ainda não é viável em todos os casos. A gente vê crianças que demandariam profissional todos os dias, todo momento, que precisa de apoio total e a gente não vê isso acontecendo. Enquanto o sistema não se reorganizar, não pensar de forma que tenha qualidade no atendimento, eu acho que a inclusão total fica difícil, para todos os alunos.

P2: Eu acho que inclusão não acontece não só pela inclusão e pelo sistema educacional, a gente tem muitos sistemas que envolvem a sociedade e que está tudo emperrado. Então assim, acho que é muito difícil a gente acreditar numa inclusão e dizer que ela vai funcionar quando a gente acha que só a educação tem que dar conta disso. E não é! Então eu acredito nisso: que ela é necessária, ela é um direito conquistado e é um direito humano de ser incluído, mas acho que as condições que nós temos no sistema educacional brasileiro não são adequadas. Acho que inclusão radical não é o ideal, eu acho que ela tem que ser parcial, e a gente tem que ter outro sistema que dê conta disso, e entender que não é excluir a criança, mas, é dar equidade para

ela conseguir frequentar o regular, entendeu? Acho que a gente tem que pensar que: por que toda criança vai conseguir frequentar o regular? Sou dessas, eu penso desse jeito pela carga de experiências que eu tive, de estudo que eu tive, então assim, acredito que não é porque funciona para um, que vai funcionar para todo mundo da mesma forma. Isso é o que eu penso, mas eu posso estar muito enganada. (Risos)

P3: Eu penso que não, a ponto de afirmar que todos possam frequentar esse espaço. Principalmente se pensarmos nos casos de acamados, que necessitam de sondas e tratamentos clínicos mais invasivos (como muitos que frequentam as instituições especializadas, por exemplo), qual significado a escola teria para essas crianças? Ou será que bastaria estar apenas de corpo presente nas escolas para afirmar esse discurso de que “a escola é para todos”? Qual é a inclusão que defendemos?

Em concordância com a fala dessas participantes, os autores, Fuchs e Fuchs (1994), sobre a inclusão total, alertam que se trata de uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo, e que ainda está muito mais baseada em crença ou convicção pessoal e numa confiança excessiva na retórica, quando faltam evidências científicas capazes de sustentá-la.

P4: Eu sou a favor da inclusão e até da maneira que está, mas com algumas ressalvas. Eu acho legal assim, pensar numa inclusão parcial também, mas em quais modelos? Porque senão a gente cai na segregação novamente, que é o retirar da sala de aula regular para ir para alguma instituição especializada ou não, para dar suporte pedagógico, né? Então, eu acredito assim, que é possível ter a inclusão de maneira efetiva, mas a gente precisa atingir primeiro o humano e, para isso, é o que eu hoje encontro maior dificuldade. Porque você pode disponibilizar tudo o que é viável e possível para o docente, mas se ele não acredita naquela perspectiva, ou se ele não identifica que aquele aluno tem potencial, toda inclusão vem água abaixo e o atingir o humano é o difícil.

Essa participante faz uma reflexão, de como pensar a inclusão parcial, mas, sem voltar a segregar. E diz que a maior dificuldade que ela enxerga é que existem profissionais que não acreditam no potencial do aluno e isso precisa ser modificado. Esse de fato é um dos empecilhos que temos para que a inclusão seja executada nas escolas. Quando um profissional não acredita que aquele aluno deveria estar ali, ele nada faz em prol deste.

Mendes, 2006, fala sobre educação inclusiva e inclusão total:

A educação inclusiva pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado

num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

A autora faz a diferenciação do modelo de educação inclusiva para o de inclusão total. Se analisarmos as falas de nossas participantes, elas se enquadram dentro do primeiro modelo. Há ainda autores que fazem essa mesma divisão falando em Inclusão parcial e inclusão total, e ainda outros autores que consideram como integração e inclusão. Dentro dessas perspectivas nossas participantes são a favor da: educação inclusiva, inclusão parcial ou integração.

Quando se trata de definir quais rumos tomarão a Educação Especial, duas são as correntes de autores. Há autores como Mantoan (2003) e Prieto (2006) que defendem que precisa ser eliminada a estrutura atual, onde há dois sistemas de ensino- o especial e o regular- e deve-se permanecer o sistema inclusivo. E contrárias a essa posição de inclusão total, há autores como Padilha e Freitas (2005) que alertam para a necessidade de analisarmos as possibilidades, antes de eliminarmos os serviços já existentes, que até hoje escolarizaram as pessoas com deficiência. Para essas autoras ainda é representativo o número de pessoas com deficiência que frequentam as escolas especiais, se comparado com as que estão no ensino comum, sem contar a grande parcela da população que se encontra excluída do sistema educativo. Na visão dessas autoras essa mudança tem que ser gradual, sem abrir mão do que já foi conquistado.

[...] é perfeitamente possível construirmos um projeto de Educação Inclusiva responsável a partir das estruturas educacionais existentes em nossa sociedade. Pressupomos que o atual momento histórico requer a parceria entre a escola comum de ensino regular e o conhecimento e a experiência acumulados pela Educação Especial. (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 22).

Essas duas correntes e todos esses termos apresentados, representam tensões e forças nos dias atuais, entre pesquisadores que defendem uma ou outra concepção, o que pode atrapalhar o que de fato, ambos buscam: que uma educação de qualidade seja garantida a todos, indistintamente.

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano. Há muito a nossa escola padece de um mal-estar que acomete professores, alunos, gestão, pais. É notória a insatisfação da maioria. Muitas vezes não revelada, por força de suas complicações e, notadamente, suas repercussões que vão desde a vida funcional dos professores ao entendimento da escola pelas famílias e pela escola em geral. Um descontentamento é percebido, seja entre os que

reclamam que a educação não avança em seus indicadores de eficiência, seja entre os que sentem que é insuportável conviver com propósitos educativos que não cabem mais no tempo de transformações em que vivemos. Tal perspectiva situacional provoca um entrelaçamento de fatores que se contradizem e que não se estabilizam de uma vez por todas.

(MANTOAN, 2017.p. 42)

É possível perceber que há um esforço por parte de algumas pessoas, em várias escolas espalhadas pelo nosso Brasil, para que tenhamos um sistema inclusivo em que todas as pessoas deverão ter acesso e permanência de qualidade garantida, mas, reconhecemos que esse é um percurso que levará tempo e exigirá reorganização das estruturas físicas e arquitetônicas; compromisso dos profissionais; mudanças atitudinais; um funcionamento da rede de sistemas: educação, saúde e assistência social; dentre outros aspectos.

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.2.1 Atuação Profissional

Nessa categoria as professoras foram indagadas sobre qual era a função que exerciam na escola comum, se atuavam como professoras da sala de recursos ou se também com a proposta de ensino colaborativo. Também deveriam descrever as condições estruturais da escola em que atuavam. O espaço físico e arquitetônico e as questões de apoio e suporte da gestão escolar, etc.

Uma das participantes não tem experiência com o ensino colaborativo, com exceção dela, todas as demais dizem ter preferência por fazer o colaborativo, ao invés de tirar o aluno da sala. Elas relatam que o contra turno é uma dificuldade para realizar-se, geralmente as crianças não voltam no período oposto, por diversas razões.

P1: Eu atendo os alunos na sala de recursos, no AEE, mas, a maioria deles no colaborativo, porque é uma realidade da escola, os pais não levam as crianças no contra turno, é muito difícil...porque é um bairro em que as crianças vão pra ONG no outro horário, ou eles estão muito longe, em bairros mais distantes e os pais não levam, ou às vezes, não levam porque eles também não vêem importância nisso...

E quanto ao atendimento no AEE, todas elas afirmaram que sentem que esse é um momento importante para a criança com deficiência, porque ali, talvez seja o único momento em que ela será olhada na escola, e, portanto, dizem que no momento do atendimento se

preocupam muito em motivar esse aluno, dar reforços positivos e quanto à questão da aprendizagem, focam na alfabetização dele.

P3: Tem muita discussão ainda de qual trabalho fazer na sala de recursos. Eu sou assim: se eu sei que aquela criança lá na sala, fica boiando, perdida, a hora que eu pego ela no AEE, de contra turno, não quero saber se não é para alfabetizar, alfabetizo!

P1: Eu também alfabetizo! Talvez é a única chance que eles vão ter! Então assim, eu meto o pau na alfabetização mesmo!

Quando nossas participantes dizem que alfabetizam os alunos na sala de recursos, elas ainda estão fazendo um papel substitutivo e não complementar. O que quer dizer que embora se pense no trabalho colaborativo, a prática ainda está arraigada no substitutivo. O que se espera é que ferramentas que auxiliam na alfabetização sejam trabalhadas nos atendimentos. E não o uso das mesmas técnicas das salas comuns. E se o foco é a alfabetização, porque não fazem esse trabalho também no colaborativo.

P2: Na alfabetização, na autoestima da criança. Porque eles falam que você tem que fazer desenvolvimento de habilidades, por exemplo: pra eu alfabetizar o meu aluno, ele precisa ter atenção e concentração né? Então vou dar uma atividade, um joguinho da memória, um joguinho de Lince pra ele fazer rastreamento visual, vou trabalhar as habilidades pré-requisito pra que ele aprenda, se alfabetize em sala regular. Mas, na prática, eu vou trabalhar sim a alfabetização.

O documento das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, (BRASIL, 2008), coloca as diversas atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. h. Estabelecer

articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Muitas são as atribuições desse profissional, tarefa complexa que requer disposição, entusiasmo, tempo, recursos, e que muitas vezes não está disponível. É possível perceber pelas falas de nossas participantes que deram ênfase na alfabetização, por acreditarem que a sala comum não dê conta de alfabetizar esses alunos. É preciso se atentar, porque o trabalho do professor especializado vai muito além e pressupõe dinamismo para realizar bem todas as suas funções.

6.2.2 Critérios para realizar AEE ou Colaborativo

As participantes relataram que quando passam no concurso e assumem a carga horária de professor da Educação Especial, é para realizar o AEE. E que em alguns casos, conseguem realizar o trabalho de coensino. Já quando são aditadas, podem escolher se esse aditamento será em colaborativo ou em sala de recursos. O aditamento do contrato de trabalho é quando o professor, além da carga horária dele, relacionada ao seu concurso (no caso dos efetivos), ou do processo seletivo (no caso dos temporários), acrescenta horas a mais de trabalho, ampliando sua carga horária.

P2: A gente não tem carga de AEE ou de colaborativo, quando é aditamento vem escrito lá se é colaborativo, mas, quando a sua carga horária é cheia do seu concurso mesmo, é sala de recurso. Mas o que faz a gente definir se vai ser AEE ou colaborativo, é primeiro ver se aquela família leva pro AEE e, segundo as crianças que têm problemas de comportamento. (risos) Colaborativo é pra crianças com problemas de comportamento, independente de laudo ou não, isso acontece. Geralmente é o autista, o DI, o PC, os que assustam mais, e aí a gente precisa estar mais presente, isso na minha prática. Mas eu não posso deixar de atender a demanda de AEE, aí o critério que eu vou ter pra ter um, dois ou mais atendimentos é: primeiro o número total de alunos que os pais levariam, e o segundo é a necessidade daquela criança.

O critério para realização de um tipo ou outro de atendimento, deveria ser unicamente, o que aquele aluno necessita, de qual das perspectivas de ensino se beneficiará mais.

P1: Meu critério é: os pais que não levam no contraturno, eu dou prioridade pra turma, para fazer o ensino colaborativo e geralmente as salas que eu faço ensino colaborativo são salas que tem uma demanda muito grande de crianças com dificuldades, são salas, por exemplo, de terceiro e quarto ano, que possuem crianças não alfabetizadas e têm alunos público-alvo. As professoras são as que eu já iniciei o ensino colaborativo no ano passado, então, um dos critérios também era continuar no mesmo modelo com essas professoras. Além disso, quando eu vejo a necessidade da criança. Tem crianças que é uma necessidade maior, por conta da dificuldade, fazer o AEE, que são coisas mais pontuais, individuais, habilidades que ela precisa ter... Tem crianças que frequentam a APAE e possuem outros atendimentos. Eu sempre dou prioridade para as crianças que não têm nenhum tipo de atendimento.

P5: Na minha escola já tinha histórico de pouca demanda de AEE. Então elas acham, que se eu tenho o aluno, tem que ter o colaborativo, é a lei entendeu? Então eu estou assim, tendo que rebolar para dar conta de todas as salinhas ali, para atender todo mundo. Mas eu tenho só dois alunos que têm laudo. Então, de fato, eles têm direito ao AEE no contraturno e querem isso. O resto do tempo eu consigo ir no colaborativo!

Falta uma organização em relação ao como decidem fazer os atendimentos, se em SRM ou no Ensino Colaborativo. Cada uma escolhe, utilizando um critério que considera válido. Acontece que o Colaborativo é uma perspectiva de ensino, na qual precisam ser consideradas as características dos alunos e o objetivo para que ele aconteça. É uma forma de se trabalhar colaborativamente, na qual o professor comum e o professor especializado pensam juntos, planejam, trabalham e avaliam o ensino para todos.

6.3 ESTRUTURA FÍSICA, ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

6.3.1 Espaço Físico e Arquitetônico

Sobre o espaço físico e arquitetônico as cinco participantes que trabalham no mesmo município foram unânimes em falar que sentem que a sala de Recursos Multifuncionais, onde realizam os atendimentos de AEE, são como depósito. Tudo o que tem na escola e não está sendo usado é guardado nessa sala. Quando chegam materiais e uniformes, também são guardados nesse espaço. Sentem falta de a gestão escolar pensar em uma sala específica para a Educação Especial. Como pode ser observado na fala abaixo:

P3: Seria legal, uma sala que fosse assim: projetada e construída para Educação Especial, não uma sala que virou a sala especial. A gente percebe que é um depósito. Chega caixa de uniforme bota lá, sobrou ventilador, coloca lá, quando quebra as coisas, demoram pra consertar. Já tenho o registro que eu conversei com várias pessoas da secretaria. Agora fico esperando arrumar o que está quebrado, enquanto isso, vai passando o tempo.

A reclamação sempre aparece em cima da SRM não estar adequada, entretanto, esse não deveria ser o único espaço para realizar o trabalho com o aluno PAEE.

Quando os ambientes da escola são bem cuidados, claros, limpos, bem projetados, equipamentos conservados, demonstram o valor que se têm para com a educação e com isso, os usuários daquele espaço, terão atitudes de respeito e cuidado para manter o ambiente do mesmo jeito. O espaço físico escolar é um aspecto importante para que se consiga criar um ambiente agradável, propício à aprendizagem. Já se tem uma variedade de estudos que mostram isso. Segundo Taylor, (2009, p. 25)

A chave é ver o ambiente construído e sua qualidade como partes ativas e indispensáveis no processo de aprendizagem. [...] Um bom projeto atende bem às pessoas. Lembre-se que nós, seres humanos, existimos como parte – e não à parte – do ambiente. [...] A definição integrada de aprendizagem e ambiente é crucial para o projeto de instalações educacionais. [...] Assim, a qualidade do ambiente afeta a qualidade do aprendizado.

No que nos cabe, que não é a parte arquitetônica, precisamos oferecer um ambiente agradável aos nossos alunos, de qualidade.

Após a vivência espacial nos ambientes familiares, a escola é o primeiro espaço que insere a criança numa experiência coletiva, assumindo um importante papel no desenvolvimento de sua socialização. Este processo de socialização faz parte de sua construção do conhecimento e inclui, além das relações com o outro, a interação com o próprio ambiente físico. [...] (AZEVEDO; RHEINGANTZ e BASTOS, 2004).

As instalações físicas são importantes e quando elas não estiverem de acordo, é interessante entrarmos num diálogo com nossos superiores, e por meio de pedidos e encaminhamentos que podem ser feitos via Conselho Escolar, exigirmos do poder público que se considere e invista em melhorias.

Em relação aos materiais, aos recursos da SRM, elas dizem que possuem alguns jogos, mas que estão bem usados, e elas costumam elaborar seus próprios materiais. Com isso, acabam gastando parte de seu salário.

P1: Alguns jogos são meio antigos, eu não gosto muito, alguns jogos da memória, aqueles de madeira com os desenhos, muito estranhos. É até ruim as crianças fazerem discriminação visual. Então tem muita coisa que eu mesma faço! Vou até comprar uma plastificadora, meu sonho agora! (risos) A gente não tem recurso, nem ventilador nós temos, vamos comprar e vamos dividir entre as professoras, porque é muito calor, a gente não aguenta.

P3: Jogos faltando peça! Como você vai jogar o jogo da memória? Tem que conferir tudo antes!

As participantes ainda reclamam da falta de organização das escolas, no momento de oferecer o acesso aos materiais da escola, não somente da SRM. Nunca é fácil, sempre dificultam.

P1: Lá são três professoras, às vezes a gente faz atendimento todas na sala, simultaneamente! Não tem onde a gente ficar e aí temos que atender no mesmo espaço, muitas vezes fazemos um grupo ali. E quando faço colaborativo, sinto falta de alguns equipamentos. Nós temos o Datashow, fazemos a reserva com agente educacional, mas, quando chego lá no dia, eu preciso abrir a sala que está o Datashow, mas, cadê a chave? Ninguém sabe onde está. Depois de um tempo, quando consigo pegar o datashow, está faltando o fio, aí você vai pegar a caixinha de som, está quebrada. Essa semana eu peguei o datashow, estava todos os cabos, ah fiquei feliz da vida! Mas tive que testar três caixinhas de som até dar certo. Acontece isso, a gente cansa de ficar tendo que passar por esses estresses e acaba comprando tudo do nosso bolso.

Para o bom funcionamento da escola é importante, segundo VIEIRA, (2008, p. 44).

[...] a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se a pessoas, as idéias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, porém, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem.

A escola precisa contar com uma boa administração, com pessoas capacitadas em gestão de recursos humanos e materiais, e ainda e, principalmente, capazes de gerir o pedagógico para que se garantam o ensino e aprendizagem, função máxima e primordial de qualquer escola.

Uma das participantes que trabalha no município B, conta que sua experiência é diferente em relação à estrutura. Embora, com suas colegas, da mesma cidade, a situação é parecida com a das nossas participantes.

P4: Em termos de estrutura física: é uma escola que tem dois pisos. Para ir pro piso superior, tem elevador. Então lá na escola tinha cadeirante, a gente usava o elevador tranquilamente. O espaço físico é bom e o material que eu preciso, a diretora compra. Então eu nunca tive esse problema, mas, as minhas companheiras de trabalho, comentam que não é assim nas escolas delas. Que elas têm dificuldade em relação a essa autonomia. O diretor não dá muito apoio. Então assim, a gente vê que destoa bastante de equipe pra equipe.

O fato da participante P4, estar na gestão da seção de suporte e inclusão educacional do município B, pode fazer com que sua visão seja diferente das demais colegas.

É preciso dizer que, muitas vezes, há toda a estrutura física e materiais adequados, mas falta compromisso e ética, sensibilidade do docente para entender sua função e exercê-la com dedicação e empenho. E isso afeta diretamente o bom funcionamento da escola. De acordo com VIEIRA, (2008, p. 20).

Quando a estrutura e funcionamento são bons uma escola tem os elementos necessários para promover o sucesso de seus alunos. É possível encontrarmos escolas com boa estrutura e mau funcionamento. Também o inverso pode ser verdadeiro.

Isso significa que a estrutura é parte constituinte da qualidade de ensino, mas, só ela, não garante. Há muitos casos em que a estrutura física é péssima, mas o recurso humano é excelente e o funcionamento escolar se torna satisfatório. Isso pode ser comprovado nas falas de nossas participantes, que apesar de não se ter em algumas escolas a estrutura adequada, estão empenhadas para realizar seu trabalho da melhor maneira.

6.3.2 Gestão Escolar

Todas as participantes relatam que sentem falta de uma equipe gestora que dê apoio. Sentem que a equipe precisa de formação também, porque não sabem quais são as atribuições do professor da Educação Especial dentro da escola e precisariam saber sobre o PAEE e sobre a inclusão. Com isso, não conseguem dar suporte para as professoras, ainda mais em se tratando do pedagógico.

Espera-se do gestor educacional que ele saiba lidar com os aspectos pedagógicos e administrativos. Sendo que o segundo dê suporte para o primeiro, e ambos funcionando bem, haja qualidade no serviço prestado por aquela unidade escolar.

De acordo com Libâneo (2004, p. 217):

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas

de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Esse novo perfil de gestor, consegue fazer com que todos os agentes da instituição escolar, e os pais e a comunidade, sintam-se parte do todo e, juntos, trabalhem pela melhoria da unidade escolar, em todos os sentidos, o que segundo Silva (2009, p. 25), será satisfatório e positivo:

Um trabalho com ação participativa em que todos os integrantes têm um alvo comum é indubitavelmente satisfatório e positivo, enquanto um trabalho com discussões polarizadas, com ideias fragmentadas, não possibilitará resultados eficazes ou, nem mesmo, haverá nesse trabalho objetivos traçados visando o bem estar social e, em se tratando do aluno, a formação de um cidadão crítico e preparado para a sociedade.

Acontece que para a Gestão ter essa postura, ela precisa estar preparada, ser capacitada e estar atualizada em sua formação. Segundo as falas das nossas participantes a Gestão necessita de formação:

P1: Uma das coisas para a inclusão e o atendimento educacional especializado acontecer, é a gestão entender! Mas eu acho que a gestão necessita urgente de formação para entender o que é Educação Especial, e até entender o público alvo.

P5: A gestão precisa ter formação.

Sobre suporte pedagógico:

P2: Interferência pedagógica zero.

P1: Zero! Eu sinto que tenho muita autonomia, eu posso trabalhar do jeito que eu quiser. Só que ao mesmo tempo, eu sinto falta, de às vezes, sentar com elas, trocar experiência, tanto que a maioria dos casos, eu ajudo mais elas do que elas me ajudam!

P3: A gente já não tem ninguém pra conversar. Às vezes, mesmo que não é da área, só de você ter um colo, e poder trocar, perguntar se ela acha que aquela sua ideia vai funcionar, já ajudaria.

Em um momento anterior, em outra gestão, a supervisora da Educação Especial do município, reunia mensalmente os professores especializados para uma conversa coletiva, esse espaço entre eles era muito importante.

Uma das participantes ao relatar que não tem apoio das pessoas que trabalham na escola, entre elas a gestão, diz qual a estratégia que usa para mudar isso, e a direção se interessar pelo trabalho realizado pela Educação Especial.

P2: A realidade é que gestão escolar, infelizmente deixa a Educação Especial de lado. Não são todas escolas que você vai que tem suporte de coordenação e direção, até dos próprios agentes educacionais ou merendeiras, não são todas, então assim é muito complicado! Aí, o que eu fiz, criei estratégias. Não sei vocês, mas, eu encho o saco da minha direção o tempo inteiro, o tempo inteiro estou indo lá, assim: olha fiz tal coisa, e preciso disso e disso. Ou conto os casos: olha hoje teve um avanço, o fulano conseguiu isso! Hoje a mãe falou isso! E eu comecei a perceber que quando eu faço isso, ela me dá mais suporte!

Todas as participantes concordam que quando cada um entende seu papel e faz a sua parte o trabalho flui e dá certo.

P1: É legal quando as coisas fluem nesse sentido da professora do AEE fazer o papel dela, porque você consegue fazer o seu papel no colaborativo.

P2: Tenho experiência onde eu tinha liberdade para trabalhar porque a gestão me apoiava e dava muito certo, porque tinha o papel do AEE, e meu papel do ensino colaborativo e a gestão entendia esse funcionamento muito bem.

Todas as participantes concordam que não há apoio pedagógico da gestão, mas que muitas vezes querem impedir ou atrapalhar o que planejaram realizar com o aluno PAEE.

P2: Quando você está planejando e quando você vai aplicar, ninguém quer saber, mas, quando tipo assim, quando é uma coisa que chama a atenção, aí eles querem meter o bedelho. Mas porque você está fazendo isso? Isso não vai dar certo! Você está colocando a criança em sofrimento. E aí respondo: não, eu planejei isso, eu sei o que eu quero!

P1: O aluno aumentou o comportamento nos 15 dias que a gente começou o procedimento. A diretora e a coordenadora pedagógica bateram lá na porta e falaram assim: vocês estão loucas! Vocês não vão dar conta, ele é um autista. Vocês não entenderam isso? Aí a professora da sala respondeu assim: daqui para dentro, nós que mandamos, por favor, dá licença que a gente vai aplicar o procedimento! A gente precisou falar: ninguém manda no que a gente vai fazer, para a gente conseguir fazer, porque elas estavam querendo interferir, até no nosso procedimento.

A falta de preparo e formação na temática da inclusão pode gerar insegurança e com isso, gestores e coordenadores, acabam interferindo de maneira negativa, freando o planejamento do professor especializado. Para além da formação, que essa sozinha não faz milagres, existe a falta da cultura colaborativa mesmo.

A participante P4, contando sua experiência no município B, diz não ter problemas com a gestão escolar. A seguir o relato dela:

P4: Na escola que eu estava não tinha nenhuma dessas dificuldades. A minha turma foi a primeira turma do concurso, foi o primeiro concurso. Então era tudo novo para todo mundo, então a gente não teve esses posicionamentos. Nós tínhamos na minha escola, uma equipe gestora, que não dava tanto apoio porque ela não sabia como dar apoio, porque ela também não foi preparada enquanto gestora pra esses novos professores. Então, foi mais eu falando como seria uma sala de recursos, do que elas me dando esse apoio, elas davam muita autonomia para mim.

A equipe gestora não havia sido preparada para receber os professores da Educação Especial e não sabiam como se posicionar diante deles, então, os deixavam à vontade para fazer o trabalho que considerasse mais adequado.

Para uma das participantes o fato da participante P4, estar iniciando juntamente com a Educação Especial no município B, é o que difere da experiência das demais. Segundo as participantes, no município A em que atuam a Educação Especial já tem um histórico de descrédito, por conta de más profissionais, além do que, o modelo anterior era diferente, a proposta era mais focada no trabalho isolado, somente em sala de recursos. Então as de hoje, precisam mostrar a importância e seriedade do trabalho que realizam, até ganhar credibilidade dos demais profissionais da escola.

Apesar das participantes concordarem que nesse momento sentem falta de apoio da gestão escolar, duas delas trouxeram relatos positivos de experiências com gestões anteriores, o que nos leva a crer que depende de cada gestão. A seguir uma fala que representa:

P3: Eu me sentia muitas vezes assim, parecia que eu e ela, éramos professora da sala de recursos, porque nós duas tínhamos essa proximidade. Às vezes a diretora falava pra mim: com a professora da sala regular, não podemos contar muito, mas vamos fazer? Que dia que você vem? E nos outros dias, eu vou ver se eu faço isso, vou colocar não sei quem para me ajudar. Então eu tinha uma proximidade grande com a gestora em tão pouco tempo, mesmo tempo que estou nessa escola agora, logo no começo, assim, era parceria mesmo, com uma diretora. É quem às vezes a gente quer menos aproximação, e esse contato não tinha com os professores que eu precisava trabalhar mesmo, então vai muito de gestão, da forma que eles enxergam a Educação Especial.

6.3.3 Professor da Sala Comum

Nessa categoria aparece a percepção das professoras da Educação Especial sobre as professoras da sala regular. Dizem que sentem que o professor da sala regular separa seus alunos em esses que são da inclusão e aqueles, que consideram importante ter o laudo para justificar a não aprendizagem do aluno.

P5: Eu sou professora de sala comum, eu não sou professor de Educação Especial! Então aquele aluno ali, aquele lá que é inclusão, aquele lá, é da Educação Especial, não é meu! Entendeu? Isso acontece ainda né? Infelizmente é uma coisa que acontece!!

P2: E se você perguntar: quantos alunos você tem na sala? O professor fala: tenho 25 e mais quatro de Educação Especial!! Assim que ele já separa na hora de falar. Para ele é aversivo ter um aluno que ele não sabe como ensinar, então assim, se eu não sei como ensinar, isso me gera o quê: frustração, mal-estar, sensação de fracasso, de incompetência. E aí é muito mais fácil eu falar pra professora da Educação Especial resolver o problema, porque afinal, ela estudou pra isso, né?

Sobre o laudo, duas professoras falaram que explicam pra professoras da sala comum, que o aluno está ali, e pertence a ambas, professora da sala comum e professora especializada, e independente do laudo, precisam ver qual trabalho realizar com eles para que não percam tempo, até sair o laudo, afinal com ou sem diagnóstico, a escola precisa atender as necessidades desse alunado.

P1: Para elas é tão importante ter o laudo, que eu sinto que o laudo é uma justificativa. E aí ele não aprendeu, mas não porque eu não sei ensinar, é porque ele tem deficiência intelectual, ele é autista. Mas eu falo assim: agora vamos pensar no que a gente pode fazer por essa criança, não ficar esperando vir um laudo para dar alguma resposta para a gente, porque não vamos ter resposta nenhuma!

P2: A gente tem que se preocupar com o atendimento aqui, que ele vai continuar frequentando aqui, até o laudo sair de qualquer jeito. Então assim, isso é uma coisa muito difícil mesmo pra elas entenderem.

Quando o professor olha para o laudo e ele serve pra justificar a não aprendizagem do aluno, todos acabam perdendo. Porque esse professor deixará de oferecer o melhor para o aluno em questão, porque esse será limitado pelo seu laudo, os demais alunos deixarão de ter um ensino de maior qualidade, com mais recursos e estratégias e o próprio docente, deixará de aprender, porque não fará diferente, nem produzirá melhores recursos e estratégias.

Quando a proposta é no ensino colaborativo, a participante relata que o professor não entende que o aluno PAEE pertence às duas profissionais, acha que é da educação especial, e aí o trabalho pode ser dificultado.

P2: A gente tenta falar: olha o aluno é seu, eu estou aqui para te ajudar e ajudar o aluno. A ideia do colaborativo é que eu não fique aqui do lado dele o tempo inteiro, do seu lado o tempo inteiro. A gente quer que você aprenda a andar com suas próprias pernas e o aluno também! Então, vamos juntos caminhar para isso acontecer. Vou estar aqui enquanto você precisa de mim, e aos poucos a gente vai se retirando desse apoio constante, mas ele não entende que é dele, e aí que o colaborativo pode empacar!

As professoras do especializado também não podem encarar sua função como sendo uma ajuda para as professoras das salas comuns. Ambas precisam entender que o aluno é da escola e juntas trabalharem para atendê-lo em suas especificidades. E ainda, o coensino, nem sempre é temporário, pode ser que alguns alunos precisem desse apoio constantemente.

Todas as participantes concordam que os professores da sala comum precisam de formação em educação especial e ensino colaborativo, eles precisam conhecer quais são os papéis que precisam ser desempenhados por eles e pelos professores especializados, eles precisam tomar conhecimento das propostas de coensino que tem dado certo.

O fato é que a formação inicial dos professores tem sido muito falha em abordar conteúdos específicos de educação especial, quiçá de ensino colaborativo e essa formação se faz necessária, portanto as escolas deveriam fornecer nos horários de trabalho coletivo pedagógico ou os professores realizá-las nas formações continuadas. Em algum momento ela precisa aparecer.

Sobre a formação continuada relacionada à preparação para atender a todos os alunos que são encaminhados à SRM, houve uma inquietação diante da questão e unanimemente concordaram que não estão preparados para lidar com a complexidade das demandas apresentadas pelos estudantes. A necessidade de uma formação continuada partindo de estudos de casos com outros colegas que também fazem AEE, ou seja, a formação continuada perpassando pela autoformação. (SANTOS et al., 2013, p. 7).

Essa é uma queixa sempre presente nas pesquisas, que os professores não estão preparados para lidar com as demandas, com a complexidade. Certamente a formação inicial e continuada tem um papel fundamental nisso, porém a prática e a lida cotidiana são as melhores formações que os professores podem ter e no caso do coensino, o professor da sala comum tem um papel a desempenhar e o especializado outro, e aliando conhecimentos, podem sim desenvolver um trabalho de boa qualidade.

P3: Ao mesmo tempo que sinto que nós somos os especialistas, a gente precisa de formação geral, enquanto que o professor da sala regular também precisa da formação da Educação Especial. Saber qual é o nosso trabalho na escola, saber o que a gente está fazendo lá. Chegamos à conclusão que: não basta só o professor de Educação Especial ter formação em colaborativo, precisa chegar essa formação lá pra eles, para trazer resultados, eles precisam saber que colaborativo que traz resultados positivos, trazer essas experiências legais, eles tomarem conhecimento de que o colaborativo não é a gente chegar na sala e sentar do lado do aluno.

A visão que as especialistas têm em relação às professoras da sala regular, quanto ao tratamento que dão ao aluno PAEE:

P2: A sensação que tenho, é que às vezes eles tratam as crianças com problemas de comportamento, de modo geral, não importa diagnóstico nesse sentido agora, eles tratam como adulto! Eu acho que antes até de Educação Especial, de ser público-alvo ou não, ainda eu sinto essa dificuldade dos professores de entender, que é uma criança e como tal, ele não tem essa intencionalidade, esse raciocínio cognitivo e lógico, que você está achando que ele conspirou para agir daquela maneira, né?

A visão que os professores têm de infância, de quem é essa criança que ele atende, é vital para sua atuação docente, o processo de ensino e aprendizagem é encaminhado por um lado ou outro dependendo de como ele vê esse seu aluno(a). É importante frisar que mesmo quando falamos na categoria criança, não existe uma única maneira de vê-la e caracterizá-la, já que cada criança é única e tem sua personalidade própria. Talvez o problema esteja nas generalizações.

Em relação ao conhecimento do desenvolvimento da criança:

P5: Vejo também que elas puxam muito, assim, parece que as professoras não têm muito a noção dessa sequência de psicomotricidade, parece que elas se perdem um pouco nisso, parece que tem que chegar na fase 6 lendo e escrevendo.

De fato, entender o desenvolvimento psicomotor é necessário ao professor, para que ele saiba o que preparar e esperar do seu aluno, em relação à etapa em que ele se encontra. “O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar” LE BOULCH (1984, p. 24). Segundo esse autor então, o sucesso escolar depende também desse desenvolvimento. Sendo assim, os professores precisam levar em conta a psicomotricidade de seus alunos, pois ela é fator condicionante para as aprendizagens de pré-alfabetização. Há etapas anteriores à alfabetização para que se chegue nela.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base da escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação dos seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1984, p. 235)

Todas as participantes concordam que falta afeto e acolhimento por parte dos professores, na sala regular, salvo raras exceções.

P1: É difícil uma professora que fale com carinho dos alunos, assim que a criança vinculou afetivamente com ela, e eu acho que isso pra Educação Especial é tão importante, precisa desse vínculo afetivo.

P5: Parece que elas têm um certo medo das crianças do especial. Eu falo: a gente precisa tentar estabelecer um vínculo né? É importante a gente conhecer as crianças. Então assim, elas têm medo de fazer errado, de sei lá, de ter essa proximidade mesmo com eles. Eu sinto que é um receio, pelo menos no infantil, sabe?

Uma das participantes relata sua experiência para sensibilizar o professor da sala comum que atua no infantil:

P2: Pra sensibilizar no infantil, o que costumo fazer é: contar o que eu conversei com a família, pega muito para os professores, aí eles se sensibilizam, e começam a criar esse vínculo com a criança, assim bem aos poucos. Por exemplo, a família me contou que passa fome ou que a vó está doente, mas precisa cuidar da criança. Quando explico o contexto, os professores sentem pena e dizem: nossa coitada né? Deve ser duro, olha a situação que eles estão vivendo. Você vai aos pouquinhos cativando, sensibilizando.

6.3.4 Professor Especializado

Nessa categoria as participantes falam sobre a percepção que têm de algumas profissionais da Educação Especial que atuam com elas. Que muitas não levam o trabalho a sério, que fazem de qualquer jeito, que faltam muito e acabam atrapalhando inclusive o trabalho delas, porque acabam sobrecarregando-as.

P4: Então você percebe assim, mesmo o docente de Educação Especial, que é o que tem que defender a causa e ir lá e falar: ó professor de sala regular, vamos fazer adaptação? Vamos estudar? Vamos planejar? Ele fala: não, eu não tenho que estar na sala regular, minha atuação é dentro da sala de recurso! Eu vou atender ele aqui na minha sala! É que aquele docente de Educação Especial ainda não sabe qual é a atuação dele!

P1: Deixa só eu dar o último desabafo. Às vezes a gente encontra o profissional de Educação Especial, que assim, em vez de ajudar a gente, atrapalha nossa vida! Porque aumenta a carga horária, aí não vai trabalhar, não atende aluno ou quando atende tira da sala, e aí você fica assim ... sabe? A gente fala tanto do professor da sala e também tem o professor de Educação Especial, com uma percepção distorcida! Eu me sinto às vezes, até meio que injustiçada, porque a outra professora, ela está fazendo lá na escola, as partes burocráticas que eu faço na minha casa. Só que a gente tem que fazer isso no horário de HTPL, que é o horário de planejamento livre, que a gente tem em casa, ou no HTPI ou no HTPC, que a gente tem os horários. Ela não, deixa de atender aluno, para fazer, eu falei: não está certo eu já falei com a coordenadora.

Uma das participantes relatou que faz ensino colaborativo, mas, que no dia que tinha programado as atividades, a outra professora faltou e ela teve que deixar de fazer o trabalho dela, pra atender na SRM, o aluno de AEE dessa outra professora, que ela não conhecia e não tinha preparado nada para recebê-lo.

P1: Ele não tem auxiliar, ele não tem diagnóstico ainda. E aí eu falei: ela combinou com o pai que ela ia fazer daquele jeito, eu nem tinha conhecimento do aluno, simplesmente ela faltou, eu tinha combinado com a outra professora de fazer o colaborativo. Então, essas coisas que acontecem na escola, me deixam um pouco chateada, porque elas quebram o trabalho, a relação que eu estou desenvolvendo com essa professora do 4º ano, e aí eu cheguei pra professora do quarto ano e falei: Me desculpe!! Eu vou ter que ir atender no AEE. Aí o que eu fiz, eu peguei uma aluna do PIBID e pedi pra ela ficar lá, enquanto eu não podia.

Esse é um problema que urgentemente precisa ser resolvido para o bom funcionamento da escola. É necessário que haja minimamente uma harmonia entre todos os que trabalham nesse ambiente, para que se consiga cumprir o propósito maior: que é educar, e com qualidade. Com as faltas desprogramadas há falhas nos atendimentos, que comprometem o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. A escola deveria estar articulada num trabalho de colaboração, para que quando surgirem os imprevistos, que são reais e acontecem com frequência, consigam resolver sem prejudicar os alunos e os atendimentos programados.

6.4 ALUNOS PAEE

6.4.1 Acesso e Permanência do PAEE

Nessa categoria apareceu a visão das participantes sobre a maneira como a escola em que atuam está organizada, se facilita ou dificulta o acesso e permanência dos alunos PAEE. Para todas as participantes, a escola dificulta desde o acesso, que muitas vezes os pais recebem uma negação de matrícula de forma velada, até a não permanência desses alunos, pela falta de preparo e preocupação para com a qualidade da educação oferecida aos mesmos.

Sobre a permanência:

P3: Acho que esse ano parece que está mais intensa essa questão da permanência das crianças, esse ano está muito assim: tem que colocar tudo a culpa no aluno, para eles meio que se esquivarem do problema. Preocupação excessiva com dinheiro e com a escola alcançar o IDEB e dizendo que esses alunos, podem atrapalhar isso. As professoras que não conseguem olhar pra essas crianças de uma forma diferenciada, querem que elas alcancem os mesmos objetivos de todo mundo, no mesmo tempo que as outras crianças e se não alcança, aí começa a falar gritando com a criança como se a culpa fosse dela, aí já empurra lá pra gente avaliar, porque tem alguma coisa, não está conseguindo acompanhar. Então um monte de probleminhas diários que impedem essa permanência das crianças.

Há as avaliações de larga escala, que os alunos PAEE, muitas vezes são convidados a não participarem porque podem prejudicar o desempenho da escola e com isso ela acaba recebendo menos financiamento.

P1: ...a gente tem um quarto ano, que eles fizeram uma classe especial dentro da escola, algo que eu não concordo né? Mas, tem várias crianças com deficiência, tem crianças com muitas dificuldades e transtornos de aprendizagem... aí eles falaram assim: ah essa sala, a gente fez porque a gente quer dar uma oportunidade para essas crianças terem algo diferenciado. Isso não acontece na verdade, como que você quer que a criança permaneça, se ele vai para escola você dá uma prova para ele, ele não consegue ler nada? É desmotivador, as crianças do quarto ano, já tem essa noção de que eles não estão conseguindo fazer.

P2: Às vezes a gente sente que está trabalhando com a permanência da criança sozinho, porque eu não tenho apoio do professor da regular, eu não tenho apoio da gestão e eu não tenho apoio da família. Acho que quando a gestão fala: ele tá cansado, na verdade ela não parou para pensar que o procedimento, que as coisas que a gente está oferecendo para aquela criança, está inadequada. E aí eu não posso querer um bom resultado, se eu estou fazendo a mesma forminha de bolo para ela né? Então fica muito mais fácil falar que ele está chorando e gritando, porque ele está cansado, do que: somos incompetentes pra entender o seu filho e planejar atividades que sejam motivadoras para ele. Então é óbvio que a criança vai ficar cansada e vai dormir, que vai ficar cansada, e gritar e bater, ela não vai querer comer ou ela vai querer comer muito, porque ela vai de alguma forma externalizar o que ela está sentindo, a própria percepção de que ela não está aprendendo, ela não está conseguindo e os colegas estão. Então eu acho que assim, penso inclusão escolar não só como um professor da Educação Especial planejando a permanência dela né? Porque isso faz com que até a gente tenha dificuldade de fazer ele permanecer, a gente está ali para olhar por ele, sabe? Mas a gente está sozinho fazendo isso, e não funciona nada sozinho né? Tem outros agentes ali na escola. É muito mais fácil para gestão falar: ele está cansado, melhor você tirar da escola. Porque é menos problema durante o meu dia, menos eu tenho que pensar sobre ele, porque eu tenho outras demandas para pensar, tirando ele, é melhor para mim né?

Há uma fala culpabilizadora da função da professora em não ser competente o suficiente para atender o aluno, entretanto, essa culpabilização não deve ser direta, uma vez que, fazem parte de um sistema e elas não são as únicas responsáveis por essa permanência.

P5: Eu acho que a postura da gestão em geral, não é assim de recepcionar a família na escola de um jeito que demonstre que queremos a criança ali. Existe o direito ao acesso, eles entram na escola, a permanência, eles ficam por necessidade. Eles estão lá, porque a mãe precisa trabalhar, porque o pai precisa trabalhar, não tem jeito, não tem com quem deixar, fica na escola, mas não é por gostarem de deixar lá sabe? Não é porque está desenvolvendo. Então é complicado!

O acesso e permanência na escola é direito constitucional. No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) diz assim: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: e o primeiro princípio é o: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pois bem, se é direito, temos que garantir. Não há como negar, ou há? A participante relata a maneira como tem sido negada a matrícula de forma velada:

P2: Realmente é parcial, porque assim, matrícula não tem sido negada, mas eu sei de casos, por exemplo, que a CEMEI fala assim: aí mãe a gente não tem sala de recursos aqui, aquela escola que fica em tal lugar tem professor especializado lá, inclusive tem mãe que tem criança com ordem judicial, eu se fosse você, pensando no bem do meu filho, matricularia ele lá. Ou seja: vai embora porque aqui na minha escola eu não vou dar jeito, não vou fazer nada né? Então assim, não é que ela nega, mas ela direciona...

Nesse caso, ela não está somente direcionando. Porque o direcionar, seria aceitar a matrícula do aluno e prover recursos para ele e só depois falar dessa outra instituição que poderia oferecer mais. O que foi feito, é a negação velada da matrícula.

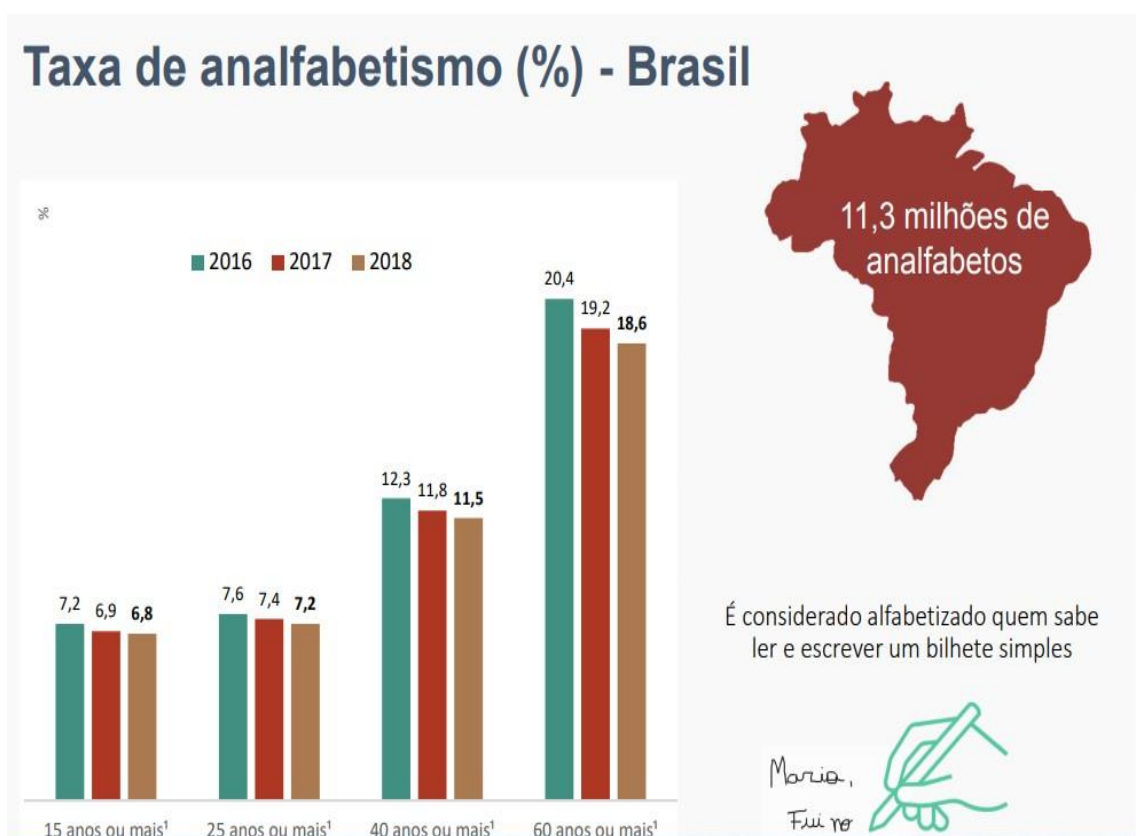
A garantia de acesso e permanência significa que todos têm o direito de ingressar na escola, sem distinção de qualquer natureza, e uma vez estando lá, tendo o acesso, a permanência deve ser garantida, com uma educação de qualidade e que favoreça a aprendizagem. No caso dessa matrícula que tem sido negada, é uma infração penal. O artigo 6º da lei: 7716/89, (BRASIL, 1989) tipifica como crime recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. Os pais precisam ser informados e estarem atentos a essa negação que aparece veladamente, para que se recorra judicialmente em busca de que seu direito seja atendido. Mais recentemente, temos a Lei Brasileira de Inclusão, (LBI) estatuto da pessoa com deficiência Lei 13.146/15, que traz em seu art.28, a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, no parágrafo II: aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Portanto, não só o acesso, mas, todas as condições para permanência estão garantidas pela legislação.

Por outro lado, segundo nossas participantes, há situações em que o aluno não tem problema quanto ao acesso. Ele é matriculado, tem a vaga garantida, mas, fica à mercê, isolado em um canto da sala, sem nada aprender. Está ali apenas para se socializar. De acordo com Libâneo, (2001, p. 54):

A educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido nos indagamos: que educação é essa que tem sido oferecida, não somente aos alunos PAEE, mas a todos na escola comum? Será que ela tem sido de qualidade? Os dados mostram fartamente que não, a educação oferecida não tem qualidade. Tanto é assim que dados do (IBGE, 2019), mostram que nosso país possui 11,3 milhões de analfabetos. Sendo que esse número vem sendo reduzido, ainda que lentamente, no decorrer dos anos, e ainda, na idade de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 6,8% como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Porcentagem da taxa de analfabetismo no Brasil (IBGE, 2019)



FONTE: IBGE, 2019

Entre outros problemas da má qualidade da educação que tem sido oferecida, temos o analfabetismo, sendo que esse é apenas um fator, existem outros que cooperam para essa taxa também, como as condições socioeconômicas, a população que ainda não tem tido acesso à escola, entre outros.

6.4.2 Avaliação do PAEE

Nessa categoria as participantes falam sobre como é feito o encaminhamento das crianças para a Educação Especial, como é realizada a avaliação diagnóstica e de desempenho dos alunos. Dizem que cada professor faz de um jeito, cada uma avalia de uma forma, não é padronizada e depende de cada aluno também mas, basicamente avaliam o desempenho global e o acadêmico. Sobre o encaminhamento:

P3: Todo final de ano as professoras do AEE fazem uma listinha bem organizada, dizendo quem que é a criança só de AEE, por exemplo, não tem problema de comportamento, vai bem na sala ou a professora da sala regular é muito boa, ela mesma faz as adaptações que precisa, só precisa de AEE. E quem é a criança que não precisa de AEE, que o problema está lá na sala, então vamos pôr só colaborativo.

Na realidade das escolas em que atuam nossas participantes, geralmente a equipe gestora, já faz uma lista com os nomes das crianças PAEE e suas necessidades, e apontam as que necessitam apenas de AEE, ou as que precisam de ensino colaborativo. Quando as professoras especializadas iniciam o ano letivo, também fazem essa avaliação. Essas duas propostas de AEE e coensino são perspectivas de ensino diferentes. O AEE focaliza o indivíduo, enquanto a proposta do coensino é colaborativa e envolve a classe toda. Os alunos PAEE geralmente necessitam de atendimentos diferenciados, não só o AEE e coensino, mas, tudo mais que sua condição demonstrar para que sua aprendizagem aconteça. Para além disso, com o início das aulas, as professoras da sala regular observam os alunos e se notam alguma dificuldade, o encaminham para uma avaliação na educação especial e as professoras especializadas também observam e se aparecem dúvidas em relação a algum aluno, o avaliam.

Sobre a avaliação diagnóstica:

P2: Primeiro a gente vai tentar essas estratégias, primeiro eu vou conversar com a família sinalizar esse atraso, por que às vezes a família também, na educação infantil mima tanto que você perde a noção até que ponto é o ambiente até que ponto é o orgânico né? Então geralmente a gente conversa com a família, faz conversa com a professora e a gente tenta, espera passar três meses, dois meses, a criança ainda não avançou nada, aí você já tem mais noção, você já tentou!

P5: É o que eu tenho feito também marco com a família, falo: olha a gente observou que e explico.

Quando as professoras especialistas observam algo com o aluno, conversam com os pais e com as próprias professoras, aguardam um tempo para ver se muda alguma coisa, caso isso não aconteça, elas continuam a investigação em busca de algum diagnóstico, encaminhando para a Instituição Especializada, no caso a APAE da cidade, onde são realizadas as avaliações.

O objetivo da Avaliação Diagnóstica é: diagnosticar como o próprio nome diz verificar e levantar as potencialidades e dificuldades do aluno, nesse caso, em todas as áreas: física, motora, intelectual, habilidades de comunicação e interação social, dentre outras.

Sobre a avaliação de desempenho:

P1: A avaliação é a partir dos objetivos que eu tracei, assim meu objetivo é que: ela escreva o nome, que ela reconheça o número, etc. Então a minha avaliação vai ser para verificar se ela alcançou esses objetivos.

P2: Não só! Eu avalio comportamento, por exemplo, a criança não usava o banheiro sozinha, não comia sozinha, aí eu coloco. Eu sempre trabalho com essas duas áreas do desenvolvimento: comportamento e o acadêmico! Fico pensando na minha formação que a gente teve muito desenvolvimento global da criança, então quando entrei na escola, entendi que a Educação Especial não é só avaliar conteúdo, é isso e avaliar comportamento, é olhar o desenvolvimento, é avaliar tudo, o global mesmo. Mas se você pegar uma professora antiga, por exemplo, ela não vai ter essa visão, ela vai colocar o conteúdo, porque para ela aquilo que é mais relevante.

As participantes falam das avaliações que elas fazem nas SRMs, quando no Coensino, a avaliação é a da professora da sala comum, e deveria ser elaborada e aplicada por ambas.

Sobre avaliação escolar, de acordo com Caldeira, (2000, p.122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

As avaliações nas escolas, por vezes, têm apenas um fim em si mesmas, servem simplesmente para dar uma nota, que tanto angustia alunos e familiares. Não é feita de maneira processual, nem se olha a aprendizagem do aluno com ele mesmo, mas usa-se para compará-lo com outro. Essa prática avaliativa encontra-se ultrapassada. De acordo com Hoffmann, (2001, p. 24),

É consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação.

No documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001, p. 34):

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

O documento já traz desde 2001, como deveria ser a avaliação pedagógica. E ainda, de acordo com Furtado, 2007:

[...] A avaliação não deve ser vista como uma ferramenta disciplinadora de falso poder, mas como parte do processo ensino-aprendizagem. Diferencia-se do teste de conhecimento porque representa um olhar global sobre uma ação e utiliza-se de vários instrumentos. Avaliação não é uma foto, mas sim, um filme (FURTADO, 2007, p. 86).

Tristemente a avaliação continua acontecendo com foco no individual, as barreiras que incidem na não aprendizagem e que estão ligadas a outras questões como estruturais, pedagógicas, etc, não estão sendo levadas em consideração. Portanto, os alunos continuam sendo os únicos responsáveis por sua não aprendizagem. E se pensarmos no PAEE, isso se torna ainda pior, porque aí se apoiam nos laudos para justificar o insucesso escolar.

A avaliação educacional acontece normalmente para selecionar e excluir.

A dicotomia entre erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não saber, forte e fraco, capaz e incapaz, maduro e imaturo, bom e ruim é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando as fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A avaliação classificatória, com intenção de hierarquizar e selecionar, tendo como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social, negação do diálogo, negação das múltiplas possibilidades (ESTEBAN, 2002, p. 103-104).

Essa lógica avaliativa é resultado de uma escola inserida em uma sociedade capitalista, excludente e desigual. Mudar essa prática exige compromisso social e pensar em formas diferentes de avaliar, em que todo o processo e esforço da aprendizagem sejam valorizados.

6.4.3 Relação com o PAEE

As professoras relatam que o contato delas com seus alunos PAEE, é de afeto e carinho, porque sentem que eles têm essa necessidade. Procuram motivá-los e elevar sua autoestima.

P3: Às vezes percebo que na sala de recurso, eu sou meio que mãe dos alunos. Porque eu fico pensando, ouço os gritos das professoras, aí se eu pego, uma coisa eu tento: em vez de ensinar aquilo, sabe? Fico motivando as crianças: nossa você é muito inteligente! Lógico que você aprendeu, que você é capaz! Elogio a roupa, digo que está bonito! Falo do cabelo, que é bonito! Sinto que é tão pouco e já anima a criança, porque ela só recebe reclamação!

P6: E eles assim, não sei com vocês mas, às vezes nem é dia de atendimento, aí você esta passando no corredor e eles: hoje eu vou? Hoje eu vou? Passa no corredor, já quer saber se é dia! De tanto que eles gostam.

As professoras relatam que os alunos sentem necessidade de contato físico:

P1: Eu falo assim: eu amo eles. Está passando no corredor, eles vem já me abraçam! Se está com piolho, eu prendo meu cabelo, eu deixo abraçar, ele tem que se sentir acolhido, eu sei que a situação que eles vivem em casa é super difícil, é pai drogado, é criança com fome e medo, eles têm uma necessidade de afeto.

P3: Necessidade de contato físico! Você começa a conversar com ele, que nem a criança que tem TDAH³, não faz nada, não presta atenção! Aí você chama a criança, outro dia mesmo, meu atendimento de avaliação foi deixar a criança falar. Falou bastante, e no final eu aprendi tanta coisa com ele: de dinossauro, de Godzilla, de jogo!...

P2: Daí você já sabia de onde partir com suas atividades.

P3: É... fiz minha avaliação, já sabia o interesse da criança! Chegou o final de semana, eu preparando a atividade do dinossauro!

Nossas participantes têm razão, ao se preocuparem em estabelecer vínculo com as crianças e mostrar afeto por elas. Há vários estudos que comprovam a importância da afetividade na relação professor- aluno para a melhor aprendizagem. De acordo com SALTINI, (2008, p.100)

[...] o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.”

³ *TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Caracteriza-se pela combinação de sintomas de desatenção, hiperatividade (inquietaude motora) e impulsividade sendo a apresentação predominantemente desatenta conhecida por muitos como DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção).

É condição primeira que a criança se sinta acolhida, uma vez criado o vínculo, o aluno se sente seguro, e se despertará para a aprendizagem.

A afetividade é fundamental para a vida do ser humano, desde seu nascimento. Ela representa um aspecto relevante para se construir pessoas saudáveis, felizes, capazes de tomar decisões inteligentes. E ela está intimamente relacionada com a aprendizagem. Portanto, para os professores que não possuem a habilidade de relacionar-se, demonstrar afeto pelos alunos, precisam desenvolver-se. Isso para todos os alunos indistintamente e se pensarmos nos que possuem algum tipo de deficiência, que já carregam por isso, algum tipo de estereótipo e recusa, a afetividade é fundamental.

6.4.4 Plano de Atendimento do PAEE

Nessa categoria aparece como as professoras realizam o atendimento dos alunos PAEE. Temos a fala de uma participante sobre o plano de atendimento que fazem:

P2: O plano começou na gestão passada, mas para mim ele não é muito funcional, de qualquer maneira foi feito, tipo assim: eles pegaram esse plano, digitaram num sistema lá que foi criado, com a ideia de mapear os atendimentos da Educação Especial pra facilitar um pouco entender, como em cada região ou escola, estava sendo realizado os atendimentos e orientar como deveriam ser, se estávamos atendendo todos os alunos. Então, a ideia era essa! Aí o plano tem a descrição do aluno, dos dados pessoais, tem seus objetivos, que aí pode ser: habilidades da vida diária, letramento e alfabetização, raciocínio lógico matemático. O que você está trabalhando com ele! Você coloca os procedimentos que vai realizar, os materiais que vai utilizar e as atividades a serem desenvolvidas.

A seguir trazemos a definição do que deve ser um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), sendo que, essa definição contempla apenas o plano no AEE, já que no ensino colaborativo, esse plano deveria ser realizado pelos professores da sala comum e do ensino especializado, em conjunto. De acordo com Poker et al; (2013, p. 21)

Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. Os dados que compõe o PDI serão coletados pelo professor especializado no momento em que realizar o estudo de caso de cada aluno a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncional. Tal estudo pode ser desenvolvido individualmente pelo professor especializado ou coletivamente, com a participação do orientador pedagógico ou mesmo de outros profissionais da escola. Terá como base diferentes fontes de dados, como: entrevista com os pais; dados do prontuário escolar do aluno; relatórios de profissionais da saúde; anamneses anteriormente realizadas etc.

O PDI geralmente é realizado nas escolas apenas pelo professor especializado, sem o apoio de qualquer outro profissional. Além disso, há o relato de que, com o passar dos anos, são perdidos os outros documentos, como anamneses e relatórios. Então, por vezes, se inicia todo o trabalho para coletar os dados, como por exemplo, entrevistar os pais. Já o Planejamento Educacional Individualizado- PEI engloba todos os atendimentos que o aluno PAEE necessita.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018),

O PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 10: Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa.	
Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Conduzido por um ou poucos profissionais.	1. Promovido por grupo de pessoas.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas.
5. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	5. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
6. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	6. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.
7. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	7. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
8. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	8. Planejamento é tratado como algo promissor.
9. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	9. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e paraprofissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/ou responsáveis legais, permanecem.

FONTE: KEYES E OWENS-JOHNSON (2003)

PEI: PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.

A escolarização do PAEE nas salas de ensino comum amplia a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo e não mais na instituição.

Todas as participantes concordam que falta organização com a documentação e os registros dos alunos, que cada professor faz de um jeito, e fica muito desorganizado.

P1: Gente é uma desorganização.

P2: Então assim, cada um, vai fazer de um jeito, eu sempre tiro xerox e deixo um na sala do diretor e um comigo.

Esse documento foi elaborado para nortear o trabalho do professor especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, para o AEE. Portanto, quando o atendimento é coletivo no ensino colaborativo, a prática do PDI não serve e até dificulta o trabalho das professoras. No Coensino, o plano deveria ser feito coletivamente, precisa ser pensada uma nova estratégia de registro.

P3: É que às vezes está na nossa cabeça. A gente perde muito tempo pensando, preenchendo coisa, porque assim, o que o professor fez, o que você fez de adaptação, como que o aluno respondeu, tem 50 alunos lá no colaborativo, uns 4 ou 5 por sala, você acha que você vai ficar fazendo um por um, por aluno? Mas você tem que ficar preenchendo tudo, o negócio não é fácil, deveria ser outro sistema pro colaborativo!

E qual o motivo que dificulta o preenchimento de um por um de cada aluno atendido no colaborativo? A falta de tempo. As participantes P1, P2 e P3 relatam que os momentos que elas têm de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), não são suficientes para dar conta de tudo: preencher documentação, preparar aula, conversar com o professor da sala regular, elaborar material adaptado, avaliar aluno. Falta tempo para fazerem tudo o que se espera que elas façam.

P3: Gasto 4 horas só pra preparar a aula de um aluno, dá muito trabalho você preparar coisa diferente.

P1: Eu por exemplo, no HTPI tenho que avaliar aluno, porque eu não tenho horário pra avaliar aluno, eu estou avaliando aluno em HTPI, aí fico fazendo recurso, montando plano.

6.5 EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Nessa categoria todas as participantes relatam o quão importante e necessário é ter uma equipe multidisciplinar para fazer uma avaliação do aluno que é indicado para a Educação Especial e cinco delas falam o quanto sentem falta dessa equipe no município, porque uma atua no município vizinho que possui essa equipe já.

No município estudado, essa equipe já existiu.

A proposta de constituir uma equipe multiprofissional com especialistas de diferentes áreas atuando na escola, surgiu como projeto elaborado pela instituição especializada da APAE local no ano de 1998, através de uma parceria com a Delegacia Regional de Ensino da região, com a Prefeitura Municipal, escolas estaduais e municipais (APAE,1998)

Com a troca na gestão pública municipal nos anos de 2001, o projeto foi reformulado e intensificaram-se os atendimentos clínicos e as avaliações. O trabalho da psicologia e da fonoaudiologia dividiu-se entre os atendimentos clínicos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e momentos de proposta institucional nas unidades escolares (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2002). Em 2005, o projeto foi assumido pela prefeitura municipal. Os profissionais que compunham a equipe foram dispensados por não serem efetivos do funcionalismo municipal. Houve a contratação de novos especialistas e um retorno dos mesmos para o trabalho nas escolas, retomando os atendimentos, as avaliações e as orientações aos professores e aos familiares (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2005). No entanto, tanto o Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF) quanto o Conselho Federal de Psicologia (CFP), emitiram resoluções que vedavam o fonoaudiólogo e o psicólogo realizarem atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio, mesmo sendo inclusivas. O projeto foi então reformulado em 2009 e depois em 2011, pelos próprios profissionais da equipe, que atuaram por mais alguns anos e depois essa equipe foi diluída. Em 2019, surge novamente a proposta de se abrir um centro de atendimento aos alunos PAEE, o que ainda está em trâmite no município. O que se tem hoje no município A, são os psicólogos e o fonoaudiólogos que atendem por área de abrangência, fazendo o trabalho educacional, não clínico terapêutico.

P2: Acho que cada município deveria ter uma equipe multidisciplinar avaliando, então vai avaliar as condições motoras envolvidas, as condições cognitivas, avaliar tudo nessa criança. Só que isso não é o que acontece. A gente da Educação Especial, que tem que fazer isso. Falo de uma multidisciplinar real: ter uma fono, uma psicóloga. Faz uma triagem daquela criança, avalia aquela criança quando chegar na escola, a gente já está preparado para receber ela. Tem municípios que tem equipe multidisciplinar, tem o centro sabe? Aí faz a triagem, faz avaliação da criança, aí fala assim: olha nesse caso que é leve, e as necessidades são menores, vamos primeiro tentar um trabalho da professora no contraturno, e o trabalho da professora da sala regular e eles irem articulando. Não deu certo? Volta para avaliação, volta com relatos da escola, para daí pensar o que vai ser feito. Ah! precisa de uma pessoa ali para cuidados? Então tá, manda um cuidador, que nesses municípios tem né? Não, não é suficiente? Então volta, mas assim, é feito tentativas para minimizar a necessidade da criança.

P3: Tá tem o centro, num primeiro momento, todas as escolas irão encaminhar. Pode ter uma sobrecarga de trabalho mas, com passar do tempo elas mesmo com a devolutiva vai nos orientando, então os professores e nós também da Educação Especial, vamos começar a entender. Então quando tiver crianças com características semelhantes, já dá para saber o que fazer, pra onde encaminhar, se é fono ou psico, etc. Isso vai minimizar também depois de um tempo os encaminhamentos. Vamos mexer primeiro na metodologia equivocada para ver se dá resultado.

De fato, a avaliação diagnóstica deveria ser realizada por uma equipe multisetorial, saúde e educação articuladas. Deveriam ser usados diversos instrumentos e realizadas várias sessões, fazer uma análise do conteúdo e a triangulação das informações, para só, posteriormente, ser fechado um diagnóstico. Já que, se ter um diagnóstico em educação especial, traz uma marca no percurso escolar do aluno, que na nossa sociedade tem conotação negativa.

A participante P4 que atua no município B, fala como funciona a Equipe Multidisciplinar lá:

P4: No município em que eu atuo já tenho esse apoio. Então as crianças, elas passam por avaliação multidisciplinar na instituição especializada, os casos pervasivos permanecem na instituição, os casos que têm condição de iniciar na regular são encaminhados para regular, os casos que não dá, se faz uma inserção gradativa, eles permanecem um ano, seis meses, isso vai depender do nível de desenvolvimento do indivíduo e posteriormente encaminha para rede. Por isso que, a minha visão é assim: os casos pervasivos, a legislação já aborda que tem que ser em instituições especializadas.

Nos municípios em que existe a equipe multidisciplinar, o trabalho tende a ser ofertado de melhor maneira. Todos os profissionais juntos, avaliando e estudando caso a caso, há uma perspectiva de que os alunos PAEE, estariam recebendo as condições adequadas para

evoluir em suas aprendizagens. Por outro lado, nesse caso, percebe-se ainda um serviço especializado muito atuante onde possivelmente, as crianças continuam nesse serviço, muitas vezes sem a necessidade dele.

6.6 FORMAÇÃO

Nessa categoria as participantes falam a respeito da formação inicial delas, se é suficiente para sustentar a atuação delas como professoras de AEE e de ensino colaborativo. Além de falarem como se dá a formação em serviço e continuada. Sobre a formação inicial há muitas discussões na literatura. Num estudo realizado por Vitalino e Dall'Acqua (2012) nas análises sobre as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, as autoras avaliam a necessidade de articular as políticas educacionais com as de formação de professores.

É óbvio que, se continuarmos formando professores com ênfase apenas nos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, isto é, com preparação didática mínima, estaremos mantendo o processo de exclusão escolar dos alunos com NEE, visto que o professor do ensino regular, que atua em qualquer nível de ensino, constitui-se figura central desse processo. (VITALINO E DALL'ACQUA, 2012, P. 117).

Sobre a formação inicial:

P1: A minha formação foi boa. Tem muitas coisas que eu consigo aplicar, só que eu acho que no quesito avaliação ficou a desejar. Eu acho que é uma coisa que eu tenho que procurar muito ainda, estou estudando, mas nesse quesito acho que foi falha, tivemos um embasamento, mas, preciso aprofundar

P3: Exatamente e quem gostar mais dessa área, tem que ir atrás de se capacitar!

P2: Acho que como qualquer curso, tem que ter melhoria sempre. Ter tido na grade, colaborativo me ajudou muito, até uma visão bem melhor sabe, sobre Educação Especial. Ter tido análise do comportamento, porque é uma coisa que ajuda muita gente em relação a problema de comportamento foi ótimo.

As professoras que tiveram formação em Educação Especial sentem falta de uma formação mais generalista e as que tiveram em Pedagogia mais do específico.

P5: Acho que foi uma boa formação. Muito eu trago pro meu dia a dia, acho que foi bem atual a formação. Só que eu acho que em quatro anos você colocar um curso de pedagogia e Educação Especial junto é pouco tempo. A gente tem pouquíssimo tempo pra abordar tudo o que precisa. Então assim, por mais que tivesse disciplinas da Educação Especial que procuravam abranger tudo, não chegava nem perto disso.

Segundo Carneiro, (2012, p. 7):

Uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo, que tenha consciência do seu ensino, que seja capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar um repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas. O profissional comprometido com seu trabalho atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.

Sobre a Formação continuada:

P2: Abriu um centro de formação aqui na cidade e agora com o Centro de Formação tem tido bastante curso na área de Educação Especial. Só que só vai quem quer! Mas é recente.

P1: São formações que o centro oferece que a gente vai por conta.

As professoras relataram que uma vez por ano há uma formação específica, que os professores são obrigados a participar, fora isso, fazem por conta. Sobre essa formação em serviço:

P1: Não tem aula, e a gente é liberado dos atendimentos para ir cumprir nossa carga horária nessa semana.

P6: Mas assim ó, é uma semana de formação. Aí o centro oferece os cursos de 30 horas, só que aí não pode ser no HTPC, porque não conta pontos para você.

A formação continuada é uma forma de capacitação profissional. Nesse momento, o professor deixa de simplesmente cumprir tarefas e tem um tempo reservado a refletir sobre sua prática, rever e modificar o que não tem dado certo e dar exemplos para outros companheiros de trabalho, sobre as práticas que têm se mostrado exitosas. Sobre educação continuada, Christov (1998, p. 9),

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças.

Há um discurso proferido por muitos profissionais, de diversas áreas da sociedade, em que se fala da formação inicial do professor e sua necessidade de atualização. Muitos estudos trazem essa temática (CHRISTOV, 1998; PIMENTA, 1999; AMARAL, 2003) e têm confirmado que realmente os profissionais da educação necessitam passar por atualizações em sua formação.

As participantes relatam que o HTPC, é um momento de desperdício, em que pouco ou nada se faz. Mas uma das participantes, disse que a gestão da escola dela pediu para as professoras da Educação Especial, prepararem formação para os professores e para a direção em HTPC, e nesse momento ela tomou a frente e assumiu essa formação. Abaixo a fala dela:

P1: O pessoal da Educação Especial, no caso eu, e mais três professoras, mas mais eu né? Porque praticamente fiz tudo sozinha! A gente dá formação e escolhe os temas, fiz sobre ensino colaborativo e prática pedagógica. E aí nisso a gestão também naquele momento aprendia. Tinha coisas naquele momento, que eu mostrei, através de fotos que tiro, que as outras professoras não sabiam que estava acontecendo, mas, é meu cotidiano. Aquelas caras assim, de boca aberta: não acredito que você está fazendo isso?

Essa iniciativa foi muito importante, elaborar e fazer uma formação é trabalhoso, mas era necessário e os frutos de uma aprendizagem colaborativa começaram a aparecer na escola, ainda que superficialmente segundo o que percebe a professora.

A experiência do município B, é que possui formação em serviço, mais do que no outro.

P4: Em janeiro, fiz um planejamento para a equipe gestora. Então eu falava sobre Educação Especial, sobre o que é sala de recursos e como tem que ser o serviço. Aí tinha a coordenadora de matemática, ela falava sobre como desenvolver o componente de matemática. Então cada uma, falava da sua área pros gestores. Nós estamos fazendo esses encontros tanto com a equipe gestora, quanto com os docentes de Educação Especial e da sala regular também, de educação infantil até Fundamental e Médio.

Sobre a importância da formação, Denari (2011),

[...] no que tange aos professores e gestores escolares, é desejável a existência de uma formação inicial renovada; e a profissionalização docente, a partir desses novos enfoques, poderá propiciar mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. Nessa formação, bem como na prática docente, há que se enfatizar o respeito à diversidade visando ver e olhar o outro com base em sua singularidade, potencializando-se esse esforço em um trabalho realmente eficaz, produtivo e, principalmente, inclusivo.

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial.

6.7 ENSINO COLABORATIVO

Nessa categoria as professoras deveriam falar um pouco sobre o que entendem por ensino colaborativo, se existe momento de planejamento junto ao professor do ensino comum, em que espaço isso ocorre e quanto tempo é destinado a isso.

A participante P6 não tem experiência com ensino colaborativo, apenas com sala de recursos, realizando o AEE. A participante P4 que está na gestão do município B nesse momento, também não está atuando com ensino colaborativo. Portanto nesse momento, as participantes: P1, P2, P3 e P5 estão atuando com o ensino colaborativo. Sobre o que é ensino colaborativo:

P1: É um modelo de ensino que vem crescendo muito, principalmente aqui no município, por conta das pesquisas que vem mostrando que traz efeitos para os alunos, pros professores e aí o ensino colaborativo não é, tem que tirar esse conceito que as pessoas têm, que é o professor estar em sala, vai muito mais que isso, é o planejar junto, pensar junto, traçar os objetivos juntos, fazer um plano para os alunos e assim vai favorecer não só os alunos público-alvo como a sala inteira.

P2: A minha perspectiva é que é um modelo de serviço necessário, porque ele tapa o buraco que falta, com essa legislação atual que a gente tem. Então a legislação vai falar de contra turno, mas o problema está no dia-a-dia na sala de aula e aí é o modelo de serviço que propõe uma resposta para isso. Então acho que é uma resposta de modelo exatamente por isso por tapar um buraco que a nossa legislação tem. Acho que ele tem que ter uma terminalidade, ele tem que ter o encerramento. Em algum momento aquele professor tem que conseguir continuar as estratégias. Vai além da colaboração e da presença, eu acho que a troca fora de sala de aula, em planejamento, em conversa com o professor, também é colaborativo né? Acredito muito que a gente começa com o colaborativo muito mais intenso em alguns casos, pelo menos nas escolas, em que eu atuei, eu tive que selecionar, e priorizar os casos mais gritantes, e aí pra esses eu estava mais presente, e aí depois aos poucos eu fui saindo, isso foi me possibilitando estar presente para os outros que eu não consegui estar antes, e aí aos poucos cada um foi caminhando, e claro, algumas pessoas, alguns professores não queriam, então as coisas não fluem tão bem. Porém, tem uns que conseguem e querem, e é com esses que eu consigo ir mantendo o colaborativo, dividindo o trabalho pedagógico.

P3: O colaborativo é um tipo de trabalho, prática de trabalho, um estilo de trabalho em que dois professores atuam junto com os mesmos objetivos em prol de um aluno público-alvo da Educação Especial, mas, geralmente é o professor do regular e o especialista de Educação Especial e daí tem que ter várias questões né para esse trabalho acontecer, primeiro: os dois professores querer fazer colaborativo, que é diferente de trabalhar em colaboração. Trabalho colaborativo, os dois professores têm que entender que o aluno é de ambos, que ambos precisam planejar juntos, aplicar as atividades juntos, avaliar o aluno juntos, e que não é necessariamente um trabalho em que o professor especialista precisa atuar apenas com um aluno, é mais um trabalho entre profissionais.

P5: Acho que é o que as meninas falaram, sem tirar nem por! São os dois professores trabalhando em prol da turma né? Visando as necessidades específicas ali do aluno público-alvo e os outros também né? Enfim, a gente faz bastante, nem sempre de verdade, mas está aí.

Sobre a concepção do que é ensino colaborativo, as participantes têm domínio, já realizaram curso nessa perspectiva e três delas tiveram uma disciplina na grade curricular do curso de licenciatura em Educação Especial sobre o tema. De acordo com Mendes (2006, p. 32),

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O fato de conhecerem na teoria, ajuda pra que seja possível que elas realizem o ensino colaborativo, embora nas falas dê pra notar que uma única participante considera que está realizando todas as etapas, uma segunda participante diz que às vezes consegue e as outras duas dizem que não. De acordo com Gately & Gately (2001, p. 40), há fases no desenvolvimento do ensino colaborativo:

1 - Inicial: onde a comunicação é cautelosa; os professores criam limites e tentativas de estabelecer uma relação profissional entre si; 2 – De comprometimento: quando a comunicação torna-se mais freqüente e interativa, possibilitando que os professores construam o nível de confiança necessário para o ensino colaborativo; o educador especial tem papel mais ativo na sala de aula; 3 - Colaborativo: os professores se comunicam e interagem abertamente; um complementa o outro.

Existem níveis em que o ensino colaborativo é desenvolvido, mesmo as que disseram não conseguir fazer, é possível enquadrá-las no primeiro nível, pois estão na tentativa de estabelecer a relação profissional.

P3: Agora eu estou pegando os que querem proximidade, e tentando mostrar que dá certo, que eu estou aqui para cooperar, aí uma professora falou: Ai que bom, a gente vai fazer uma ótima parceria! Eu percebo que é o jeito do professor, ele gosta de receber ajuda. Só que tem os outros professores que não. São mais velhos, essa é a realidade dessa escola.

P2: Se você leu o livro falando de ensino colaborativo, ele tem um monte de etapas, ele tem um monte de critérios para você alcançar cada etapa. Demanda tempo, esforço, demanda resultado para você ir para os próximos critérios. E aí cada caso você vai ter alguns critérios que você atingiu, outros não. Acho que o professor tem essa dificuldade de entender que a gente está ali para ajudar a turma e ele nesse atendimento da turma e dentro dessa turma tem esse aluno da Educação Especial.

Nas duas falas aparece o termo ajuda, sendo que o papel do profissional da educação especial é o de trabalhar junto, colaborativamente e isso não é ajudar. Cada professor domina técnicas e metodologias e com a junção desses dois conhecimentos o coensino acontece.

Temos o exemplo de uma participante que tem conseguido realizar o ensino colaborativo, atingindo o nível máximo de colaboração, quando um professor complementa o trabalho do outro.

P1: Tem três salas que o ensino colaborativo está dando certo, eu estou bolando projetos com as professoras. Com uma a gente quer fazer o projeto horta e com a outra a gente quer fazer o projeto leitura e aí tem alguns momentos que eu fico lá na frente explicando para sala inteira e a professora lá do lado do aluno com os outros alunos. Nossa eu falei assim: que máximo! Eu cheguei assim no auge, nesse nível, que a gente nunca imagina que a gente vai conseguir isso, porque é sempre a gente que está lá ajudando, sentada do lado do aluno ou fazendo, quando tem a troca, a gente decide junto o que a gente vai fazer, planeja junto, a gente bola os recursos juntas, e aplicamos as atividades com a turma toda, a gente faz tudo no passo a passo. Com essa está no nível bem avançado, porque a gente faz até a forma de avaliar a gente decide junto! Ela me mostra o semanário dela, do que ela vai fazer durante a semana com eles. Está muito legal!

Das quatro participantes que trabalham com ensino colaborativo, apenas uma disse que consegue realizar o planejamento com o professor da sala comum, mesmo assim, com muita dificuldade, nos horários de HTPC quando se encontram, e até nos corredores da escola quando se cruzam. As outras três disseram que é inviável se fazer o planejamento e tentam improvisar quando entram na sala e veem o conteúdo que a professora está lecionando, tentam fazer as adaptações necessárias.

P2: É que planejamento colaborativo pra mim, nunca existiu, não funcionou. Então é entrar na sala, ver o que ela vai dar, pensar o que o meu aluno sabe e o que ele não sabe, é pontual! Posso dizer que eu não consigo, ou que se eu consigo é pontual, e a partir desse pontual que ele consegue dar continuidade se ele tiver interesse.

P3: Juntos não! Eles fazem sozinhos, aí o que eu estou conseguindo, que já é a ponta do iceberg, é eles me passam esse planejamento, eu tento fazer as adaptações, porque eu já conheço um pouco as características dos alunos. Mas chegar em mim e falar assim: Olha estou pensando em fazer um projeto tal, como que a gente pode? Não elas não têm. Isso é muito frustrante!

O tempo de planejamento conjunto do professor da educação especial, com o professor da sala comum, não está organizado na rotina escolar e isso dificulta o trabalho colaborativo. A equipe gestora deveria organizar esse momento, se tem interesse nesse tipo de trabalho.

Segundo Lehr (1999), quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento.

Os professores que tentam desenvolver esse tipo de trabalho sentem dificuldade para planejar, já que não é destinado um tempo para isso, e quando conseguem, geralmente é nos intervalos ou até mesmo fora do horário de trabalho.

P1: Ah o meu está assim, o que eu tenho dificuldade, a gente gostaria, eu e as professoras de ter mais tempo, a gente vai fazendo no horário que dá. HTPC e no HTPI, e no corredor e chega um pouquinho antes. A gente não tem um horário pra gente sentar e planejar juntas. O que acontece com algumas professoras, é que aproveitamos cada espacinho de tempo para trocar ideias e planejar, por exemplo, eu com a professora do segundo ano, ela sabe que de terça eu vou lá, então no HTPC na segunda a gente já conversa e decide o que vamos fazer. Que nem essa semana, a gente ia trabalhar matemática. Então a gente elaborou uma atividade, de ir lá no pátio, de aprender adição e subtração, as operações aritméticas, com o próprio corpo, então a gente pensa junto! Nós vamos fazer isso!

Há a necessidade de um momento de planejamento conjunto que não está previsto, sem ele, as trocas entre os professores da sala comum e os especializados tornam-se muito difíceis e muitas vezes inatingíveis.

Outra dificuldade que as participantes relatam, é a grande quantidade de alunos que elas precisam atender, e dizem que precisaria ter mais recurso humano, porque a demanda de criança é muito alta.

P1: Acho que o que dificulta também na minha prática, é a falta de recursos humanos e a demanda da escola, que nem eu faço muito, eu gosto muito de fazer colaborativo, eu tenho preferência do que estar em sala de recursos, mas, falta tempo.

Para as participantes P2, P3, P5 e P6, se observar na literatura, os critérios de como deve ser o ensino colaborativo, elas dizem que não realizaram como está na teoria, mas, que de alguma forma conseguem fazer.

P2: Em alguns casos eu consegui colaborativo! Então se você perguntar: está como a teoria é? Não está. Você consegue colaboração em algum nível com alguns professores? Sim, em alguns casos sim, agora em todos não.

P5: Nunca consegui fazer de fato. Quando você pega lá o artigo sobre colaborativo, quais são os critérios não sei o que, chegar no colaborativo bonitinho assim nunca consegui.

Embora vejam dificuldade na realização, na prática tentam trabalhar com o colaborativo e até relatam que preferem esse tipo de ensino, e acreditam que com o passar do tempo isso pode ser aprimorado.

P2: Eu vejo assim ó, daqui 20 anos se a prefeitura continuar mantendo colaborativo a gente pode ter um fruto e isso ter melhorado, sabe?

Para que o ensino colaborativo funcione bem é necessário que ele seja regulamentado enquanto política pública, só assim teremos garantia de horário de planejamento conjunto entre o professor da sala regular e o de ensino especializado; com a política é preciso que se faça inserção de formações para os professores tanto especializados, e muito mais os da sala regular, e pra equipe gestora. Dessa forma, todos os que participam do cotidiano escolar, terão a compreensão do que é e como deve ser realizado o colaborativo, e assim, haverá a possibilidade dele acontecer satisfatoriamente.

CONCLUSÕES

O objetivo desse trabalho foi investigar como tem se dado o trabalho da educação especial nas escolas comuns de ensino, se de maneira substitutiva ou complementar, analisar as condições de trabalho, relações profissionais e como têm sido a atuação desse profissional pela ótica dele mesmo, qual seja: o professor especializado.

Os resultados que obtivemos e a ampla quantidade de informações que as participantes da pesquisa nos proporcionaram durante nossos encontros de grupo focal, em partes, deve-se ao fato de que elas têm cabedal teórico e conceitual muito bem elaborado, já que possuem formação específica em docência e três delas no momento da pesquisa, estavam cursando a pós graduação: mestrado e doutorado. Por outro lado, a prática na escola é um elemento importante de formação e certamente se as participantes tivessem mais tempo de profissão, teriam outra visão sobre sua atuação.

Os dados nos mostram que a realidade em que elas atuam tem permitido fazer menos do que elas se propõem e, geralmente, esbarram em burocracias escolares ou das próprias gestões. Nossas participantes estão atuando tanto nas SRMs com atendimentos individuais e coletivos, quanto no ensino colaborativo/coensino, onde realizam o trabalho coletivo e articulado com os professores das salas de aula de ensino comum. Acontece que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o foco é a sala de recursos e o coensino oficialmente e nacionalmente não existe. Embora a política mencione sobre a colaboração, não há especificações de como ela deve acontecer. Se não está documentado enquanto política, não se tem financiamento e o professor sente dificuldades para essa atuação. Isso fica claro com os depoimentos de nossas participantes.

O município A sofre com a transição de pessoas no cargo da secretaria da educação especial. Em um curto espaço de tempo, de apenas dois anos, pelo menos quatro pessoas diferentes assumiram o cargo, isso gerou a dissolução de algumas decisões e andamento na política municipal. Embora o ensino colaborativo esteja assegurado no plano municipal da educação, por dez anos, findando em 2021, o trabalho acabou ficando truncado. Se a lei é norteadora, tanto na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem a SRM como foco, quanto no plano municipal que agrega o coensino, os professores que a executam, realizando os atendimentos nas SRM, ou fazendo o coensino, estão em sintonia com a legislação, embora essa abra precedentes para que cada professor e instituição façam do jeito que considerarem melhor. Sendo isso, faça de dois gumes, porque podemos ter lugares onde o trabalho de Educação Inclusiva ocorra satisfatoriamente, atendendo todos os alunos

indistintamente e outros em que esse trabalho não seja realizado, por outro lado, devido à imensidão do nosso país, a flexibilização possibilita a adequação para cada município em sua atuação com o PAEE. Claro que existem outros fatores como: falta de recursos físicos e humanos, tempo de planejamento, formação de todos os profissionais da escola, etc.

Por ser o Brasil um país muito grande e diverso, cada estado e município têm suas características próprias e singulares, para atender os diferentes contextos há que se ampliar o leque de possibilidades de atendimentos e serviços, não há como ter um único modelo, porque ele não dará conta. Essa ampliação se deve ao fato de que o aluno necessita de outros serviços. É preciso olhar o cotidiano, a estrutura existente em cada município. Temos o escancaramento do problema de haver uma única política para o país todo. Quando você determina uma legislação que vai ser aplicada, indistintamente, para um país tão díspare como é o nosso, torna-se inviável e por isso os municípios e as pessoas acabam dando seus próprios jeitos para realizar o trabalho.

Nossos dados apontam que existe uma dificuldade enfrentada pelas professoras da sala comum e da educação especial de participarem de momentos de reflexão, formação e elaboração juntas, já que seus horários são alternados. Para se pensar numa proposta inclusiva e colaborativa, precisamos de uma mudança estrutural a ponto de dar condições de tempo de trabalho coletivo entre essas professoras, o que temos disponível hoje são os HTPCs, que infelizmente na maioria das escolas não está sendo muito efetivo para momentos de trocas pedagógicas entre os profissionais.

Nossos dados apontam ainda a urgência da definição do papel do professor da educação especial, eles mesmos, teoricamente sabem onde e no que atuar, mas, na prática ainda seu papel não está definido e ele tem desempenhado funções que não lhe cabem e o sobrecarregam.

Nosso estudo evidenciou que é latente a necessidade de se repensar não só a formação do professor da sala de aula comum e do professor especializado, mas ainda desenvolver um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica, já que muitos gestores têm demonstrado pouco conhecimento sobre a temática Inclusão Educacional e sobre os direitos do PAEE.

Este estudo corroborou para apontar que o coensino é uma proposta de serviço de apoio para a inclusão dos alunos PAEE e precisa ser regulamentado enquanto política. As participantes ao relatarem suas experiências com o trabalho de colaboração apontam o coensino como sendo positivo para a Educação Inclusiva. Embora, para trabalharem nessa perspectiva precise de apoio da gestão e coordenação, portanto, faz-se necessária a formação

de equipes colaborativas na escola, a cultura escolar precisa ser mais colaborativa e para isso as pessoas precisam de formação. É importante que o sistema consiga melhorar a qualidade de ensino para todos e, como parte disto, teremos a inserção de mais recursos na sala de aula comum, tanto materiais quanto de pessoal capacitado, professores auxiliares e especializados, serviços especializados em métodos e técnicas. A sala de recursos é muito relevante nesse contexto, há alunos com necessidades específicas e que carecem de atendimentos individuais e adequados.

É notório que a escola adotou o formato que trata todos como se fossem iguais, entretanto, somos todos diferentes e é essa diferença que ressalta as características de cada um e nos faz ser quem somos. Faz-se necessário confrontar a uniformidade. A homogeneidade é pregada na escola, como se ela existisse, o que não é real. A escola não pode furtar-se de seu papel de desenvolver um currículo comum, mas com diversos caminhos para ensinar seus alunos heterogêneos. É necessário alterar os modos organizativos, desmantelando a rigidez do currículo.

Pensávamos que o modelo de atendimento estava se modificando, de um modelo substitutivo para outro complementar, na política isso aconteceu, mas ao ouvir os relatos das participantes, observamos que muitas de suas práticas ainda são substitutivas.

Sobre as instituições especializadas, acreditamos que têm seu espaço em nossa sociedade, e possuem público para atendimento. O que não podemos deixar acontecer é que alunos PAEE que hoje estão no ensino comum e dele se beneficiam, voltem para as instituições. E como conseguiremos isso? Quem fará a avaliação dizendo qual público irá para qual local: escola comum ou instituição especializada? Essas são inquietações que precisam ser pensadas e estudadas.

Defendemos a Inclusão Educacional, aquela em que os alunos são inseridos no contexto da classe comum de forma equânime e eficaz, onde seu direito à aprendizagem é garantido. O que temos feito é inclusão verdadeiramente? Existem e quais são os limites dessa inclusão? Esses são apontamentos para possíveis estudos na área.

Esse estudo tem suas limitações por ter sido realizado apenas com as professoras especializadas. Seria interessante observar a realidade e buscar ouvir outros profissionais da escola, como os gestores e professores das salas comuns. Além disso, acompanhar as práticas, para entender efetivamente que tipo de trabalho tem sido realizado por essas profissionais. Inclusive pesquisar a realidade do Município B que tivemos a informação apenas pela experiência de uma gestora.

Conclui-se que apesar da legislação vigente, as práticas cotidianas ainda estão distantes de um sistema inclusivo que favoreça o ensino para todos, e que os professores especialistas e professores das salas comuns, ainda encontram e também constroem, muitas barreiras para articularem o trabalho de coensino, o que favoreceria a formação de uma escola colaborativa e inclusiva. Esperamos que seja apenas o início do diálogo, pois muito ainda necessita ser pesquisado, muitas pessoas precisam ser ouvidas e práticas serem alteradas, para que se efetive a tão almejada inclusão.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, I. A. **Oficinas de produção em ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores.** In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 147-164.
- ANDRADE, M. E. **Investigação sobre o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de libras incluídos em escolas comuns.** 2017. 23f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.
- APAE do Município Estudado. **Projeto de Cooperação Técnica.** Município Estudado, SP: APAE, 1998.
- AREND, C.A.R.; MORAES, V.A.V. **A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acesso em 24. abril. 2019.
- ARGUELES, M. E. HUGHES, M, T. SCHUMM, J, S. **Co-teaching: a Different Approach to Inclusion.** Reston, Va: Principal, 2000.
- AZEVEDO, G. A. N; RHEINGANTZ, P. A.; BASTOS, L. E. **O espaço da escola como o “lugar” do conhecimento: um estudo de avaliação de desempenho com abordagem interacionista.** Anais do NUTAU, 2004.
- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BARROS, A. B; SILVA, S. M. M. da; COSTA, M.da P. R. **Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas.** *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015.
- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum.** Vitória, 2014. 200f. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santos. UFES.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- _____. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas?** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999.
- _____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular.** *Temas sobre desenvolvimento*, 2001.
- BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 14 de mai. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: BRASIL, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: BRASIL, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União. Seção 1E, p.39-40. Brasília- DF, 14 de setembro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2018: resumo técnico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2019. Disponível em:
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 5.692/1971, de 20 de Dezembro de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto Nº 6571, de 18 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 de Maio de 2019.

_____. **Decreto Nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 Agosto 2019.

_____. **Lei nº 13.146, De 6 De Julho De 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República.

Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 de Maio de 2019.

_____. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASÍLIA. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência nas escolas e classes comuns da rede regular**. Org. Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2 ed. 2004.

CALDEIRA, A. M. S. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CÂNDIDO, S. M. **Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas**. 2015. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

CANDIDO, E. A. P. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na educação superior**, Araraquara. 2018.118f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

CARMO, A. A. **Escola não seriada e inclusão escolar. A pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: ed. UFU, 2006.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos**. IN: ZANIOLO, L. O.; Dall'Acqua, M. J. C. Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CERVONI, L. R. **O perfil do professor interlocutor de libras/língua portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista**. Araraquara. 2018.128f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

CHRISTOV, L. H. S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, A. A. *et al.* O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.

CORUSSE, C. A. **Investigação sobre o uso da tecnologia como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual**. 2018. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

DEBUS, M. **Manual para excelência em la investigação mediante grupos focales.** Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DENARI, E. F. **Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão.** Revista Ambiente @ducação. v. 4, n. 1, jan./jun. 2011. p. 37-43.

DENO, E. **Special education as developmental capital.** *Exceptional Children*, n. 37, p. 229-237, 1970.

DORNELES, M.V. **Em Cena: A Constituição Do Professor Do Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria: UFSM, 2013. 103 f.

EDLER, C. R. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I; HANDAL, G.; VAAGE, S. Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 1994.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACHINETTI, T. A. **Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na educação superior,** Araraquara. 2018.110f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

FERREIRA, J. A. O. **Inclusão escolar? Alunos com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia,** Araraquara. 2018.170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989.168f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252591>. Acesso em 13 jul.2018.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização.** In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, H. M. R., CUNHA, M. V. M., Jr., & MOSCAROLA, J. **Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo.** Revista de Administração da USP, 32(3), 97-109. 1997.

FORTE, A.; FLORES, M. A. **Aprendizagem e(m) colaboração: um projecto de intervenção numa EB 2,3.** In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Braga: Universidade do Minho. Actas. 2009. p. 766-784. Disponível em:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c52.pdf> f 1. Acesso em: 07 Jan. 2019.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. **Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform.** *Exceptional Children*, v. 60, p. 294-309, 1994.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURTADO, J. **Avaliação e Mudança: necessidades e resistências.** *In: MELO M. M. (Org.). Avaliação na Educação.* Pinhais: Melo, 2007.

GATELY, S. E.; GATELY, F. **Understanding co-teaching components.** *The Council for Exceptional Children*, v.33, n.4, pp.40-47, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

_____ & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** *In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____ & FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira.** *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

_____ & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** *In: Revista Integração.* Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GODOY, S. A. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa.** Londrina, 2015. 174 f.

HOFFMANN J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

JACOB, F. **La diversité, sel de l'avie.** *In: BRUNN, J. (org.) La Nouvelle Droite. Le dossier du 'procès'.* Paris, Nouvelles Éditions Oswald: 339-40. 1979.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

KEYES, M. W.; OWENS-JOHNSON, L. **Developing person-centered IEPs.** *Intervention in School and Clinic*, v. 38, n. 3, p. 145-152, January 2003.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** São Carlos: UFSCAR, 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas).

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEHR, A. E. **The administrative role in collaborative teaching.** *NASSP Bulletin*, 83, nº611, 1999. p. 105-111.

LIBANEJO, J. C. **Buscando a qualidade social do ensino.** *In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.* Goiânia: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. ed.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LITTLE, J. **The Persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations.** *Teachers College Record*, v. 91, n. 4, p. 509-536, 1990.

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil.** *In: Reunião Anual Da Anped*, 28., Caxambu, 2005. Anais. p. 1-16.

MACHADO, A.P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 163f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

MACHADO, R. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.** Campinas: Unicamp, 2013. 173 p. Tese (doutorado).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna , Coleção cotidiano escolar. 2003.

_____. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80366>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais**

Especiais. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. (1989). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEDEIROS, B. A. **A aquisição da língua de sinais brasileira (Libras) por alunos surdos da educação infantil**. 2017. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva**. In PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 61-86.

_____. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

_____. **A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil**. (2019) Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em 20 Set. 2019.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. (2011). **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em Revista*, (41), 80-93. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em 15 Out. 2019

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos-SP: UFSCar, 2014.

MENDES, E.G; SANTOS, V.; TORRES, J.P. **Análise da produção científica brasileira sobre o Atendimento Educacional especializado**. In Educação: dossiê Educação Especial – Revista Científica do Claretiano – Centro Universitário – v.6, n.3 (jul./dez. 2016) -. – Batatais, SP: Claretiano, 2016. 204 p.

MENDES, E.G ; CABRAL,L.S.A; D`AFFONSECA, S.M; CALHEIROS, D.S. **A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial**. Educação e Fronteiras [Online], 5.14 (2015): 84-95. Web. 14 Out.2019.

MEIER, M. J. ; KUDLOWIEZ, S. **Grupo focal: uma experiência singular**. Texto & Contexto Enf., Florianópolis, v.12, n.3, p. 394-399, 2003.

MÉSZAROS, I. 1930- **A Educação para além do Capital** / István Mészáros; [Tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista** / Josiane Beltrame Milanesi. São Carlos: UFSCar, 2012. 183 f.

MIRANDA, E. N. M. de. **Sala de recurso multifuncional: visão de professores inseridos na rede pública de Curitiba e região metropolitana**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

MORGAN, D.L. and KREUGER, R.A. (1993). 'When to use focus groups and why'. In Morgan D.L. (Ed.) *Successful Focus Groups*. London: Sage.

MOSCARDINI, S.F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais**. 2016.154f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

MUNICÍPIO PESQUISADO. Secretaria da Educação. **Proposta de trabalho da equipe multiprofissional da rede municipal de ensino**, 2002.

MUNICÍPIO PESQUISADO. Secretaria da Educação. **Proposta de trabalho da equipe multiprofissional da rede municipal de ensino**, 2005.

NASCIMENTO, K. M. B. **Cultura e Identidade Surda**: Análise dos aspectos referentes à arte e tecnologia. 2015. 11f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

OLIVEIRA, C. G. **Investigação sobre a inclusão escolar de aluno com autismo**. 2019. 22f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042> Acesso em: 09 Out. 2019.

PADILHA, S. M. A.; FREITA, S. N. **A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro**. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R. FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 13-43.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paullista "Júlio de Mesquita Filho". UNESP (Campus Araraquara)

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-33.

POKER, R.B; *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p.

POWELL, R.A. and SINGLE, H.M. (1996) 'Focus groups', **International Journal of Quality in Health Care** 8 (5): 499-504.

PLETSCH, M. D. **Uma análise sobre o atendimento educacional especializado:** políticas, práticas e formação de professores. *In:* InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS. V.18, n.36, p. 150-161, jul/dez, 2012.

PRADO, D. N. M. **Professor de apoio:** Caracterização desse suporte para inclusão escolar numa rede municipal de ensino. 162 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In:* ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, E. **O que é etnocentrismo.** 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos, 124.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência.** 5º Ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SANTOS, M. C. *et al.* **O olhar sobre a formação de professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs) no município de Feira de Santana.** *In:* ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2013, São Paulo. Anais... São Paulo: UFSCar/USP, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** Rio de Janeiro: Prodef, 1997.

_____. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5º Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão no lazer e turismo em busca da qualidade de vida.** São Paulo: Áurea, 2003.

SILVA, T.T da (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 2000. 118f. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, E. P. da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar.** Revista Conteúdo Capivari v. 1 n. 2 São Paulo. Jul./Dez 2009.

SILVA, L. C. G. **Investigação sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior - visão docente, discente e técnico-administrativa.** 2016. 14f. Relatório

Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

SOUZA, A. R. **Quem são e onde estão: levantamento de pesquisas sobre a identificação de alunos com dotação e talento.** 2014. 24f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

SOUZA, T. A. **Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares.** Araraquara. 2018.104f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TANNUS-VALADAO, G; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, e230076, 2018 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100261&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 out. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TAYLOR, A. P. **Linking Architecture and Education: sustainable design for learning environments.** New Mexico: University of New Mexico Press, 2009. 451 p.

TORRES, R.M. **Melhorar a qualidade da Educação? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, L. WARDE, M. J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola.** Fortaleza: Liber Livro, 2008. (Coleção Formar).

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino.** Tese Doutorado. 2014.216f. Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR.

VITALIANO, C. R.; Dall'Acqua, M. J. C. **Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais.** Teias, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124958>. Acesso em 10 jan 2018.

WESTPHAL, M. F.; BOGUS, C. M.; FARIA, M.de M. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil.** Bol. Oficina Saint. Panam. Washington, v.120, n.6, p. 472-481, 1996.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** São Carlos: UFSCAR, 2005.198p. Tese (Doutorado).

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino** / Ana Paula Zerbato. São Carlos: UFSCar, 2014. 138 f.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e Colaboração em Contextos Escolares Inclusivos**. Dissertação de Mestrado. Vitória/ ES. 174f. Universidade Federal do Espírito Santo. UFES.



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Especial Substitutiva versus Complementar: A perspectiva do Professor Especializado.

Pesquisador: DENISE CRISTINA DA COSTA FRANCA DOS SANTOS

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Versão: 3

CAAE: 90820918.5.0000.5400

Área Temática:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.919.188

Apresentação do Projeto:

O projeto tem uma apresentação clara e bem redigida sem pontos truncados e inconsistências.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apesar de claramente descritos são de grande complexidade e impregnado de subjetividades.

Isto pode se traduzir como algo de grande dificuldade para sua consecução satisfatória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e os benefícios estão descritos de forma clara apesar de superficialmente tratados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O potencial do estudo é de relevância para a área de atuação e contempla adequadamente a descrição dos riscos e dos benefícios da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes estão adequados em conformidade às orientações e diretrizes da Resolução 510 - CONEP.

Recomendações:

Sem recomendações específicas.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Telefone: (16)3334-6124

Página 01 de 02

CEP: 14.800-901

Município: ARARAQUARA

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS ARARAQUARA

Continuação do Parecer: 2.919.188

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 26/09/2018, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1119339.pdf	24/08/2018 15:00:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.docx	24/08/2018 14:58:45	DENISE CRISTINA DA COSTA FRANCA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/05/2018 21:12:47	DENISE CRISTINA DA COSTA FRANCA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	22/04/2018 11:54:14	DENISE CRISTINA DA COSTA FRANCA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 26 de Setembro de 2018

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO
UF: SP
Telefone: (16)3334-6124

CEP: 14.800-901
Município: ARARAQUARA
E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

APÊNDICE A:**QUESTÕES DISPARADORAS PARA O GRUPO FOCAL****1) Concepção sobre Inclusão Educacional**

O que pensa sobre a Inclusão? Considera que todos os alunos possam ser incluídos na sala comum? Qualquer condição?

2) Conhecimento do Trabalho do Professor Especializado

Quais as motivações que te levaram a escolher a profissão? Que tipo de trabalho o professor especializado deve realizar? Qual a sua função na escola comum? Como a Educação Especial está trabalhando na perspectiva da educação inclusiva?

Como você se sente diante de uma sala de recursos multifuncional?

3) Formação em serviço ou continuada

Vocês tem espaço de formação em serviço? São oferecidos regularmente cursos em sua área? Ou você faz cursos de formação continuada?

4) Relacionamento Interpessoal

Como vocês sentem a relação com o professor da sala comum? Há espaço para planejamento conjunto? Em que momento isso ocorre? De quanto em quanto tempo? (diariamente, semanalmente, mensalmente)? Como fazem a avaliação do aluno PAEE?

Como se dá o relacionamento com a equipe gestora, direção e coordenação?

5) Conhecimento sobre Ensino Colaborativo

O que entendem por ensino colaborativo? Em algum momento seu trabalho foi realizado na perspectiva do coensino? Se sim, o que acharam dessa experiência? Cite os pontos facilitadores e dificultadores dessa prática. Você considera que em seu trabalho atual, você utiliza o ensino colaborativo? Que elementos ele têm que justifica essa afirmação? Em caso negativo, que elementos faltam para ele ser colaborativo? Em sua opinião o Ensino Colaborativo favorece a Inclusão Educacional? De que forma?

6) Atuação Institucional

Em sua opinião a escola garante o acesso e a permanência dos alunos PAEE? De que forma? Há um espaço físico para a Sala de Recursos Multifuncionais? Quais recursos estão disponíveis nessa sala: material didático, material em braile, impressora, computadores adaptados, jogos, mobiliário adaptado?

Na escola tem acessibilidade? Banheiros adaptados, rampas, elevadores se necessário, Intérprete de Libras?

APÊNDICE B:**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES****Identificação**

Data de Nascimento:
Sexo <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Email: _____
Celular: () _____
Formação acadêmica:
Ano de conclusão do curso de Graduação:
Instituição de formação:
Pós-Graduação:
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em curso
<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado <input type="checkbox"/>
outros
Em que área? _____
Você participou ou participa de alguma atividade de formação continuada na área? Quais?
Onde?(Cursos Realizados nos Últimos 5 anos): _____

Atuação _____ profissional

Qual função exerce como professor especializado:
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncionais
<input type="checkbox"/> Ensino Itinerante
<input type="checkbox"/> Ensino Colaborativo na Sala Comum
Qual seu local de trabalho? _____

Tem preferência em trabalhar com alguma deficiência?

Tem dificuldade em trabalhar com alguma deficiência? _____

Você atende quantos alunos PAEE? Quais as deficiências e/ou características? _____

Qual é sua carga horária de trabalho semanal? _____.

Que tipo de atividades você prioriza? _____

APÊNDICE C:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO UNESP
ARARAQUARA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Educação Especial Substitutiva versus Complementar: A perspectiva do Professor Especializado** sob responsabilidade da pesquisadora Denise Cristina da Costa França dos Santos.

O objetivo principal deste estudo consiste em analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar num município do interior do Estado de São Paulo.

Pensamos que este estudo nos possibilitará o diálogo entre os professores do ensino especializado em relação ao seu papel e função no atual contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, podendo ser avaliado a viabilidade de trabalho complementar na rede comum de ensino de um município no interior do estado de São Paulo.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do papel do professor de Educação Especial enquanto colaborador no processo de inclusão dos estudantes PAEE nas escolas de ensino comum.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção de participante da pesquisa, quais sejam:

- Professor com formação específica em Educação Especial;
- Professor efetivo ou temporário que atue na educação especial de uma escola comum com aluno PAEE na Educação Infantil ou Ensino Fundamental (1º ao 5º) em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das sessões do Grupo Focal, ela não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos ao participante, seja de natureza física, social ou econômica. No entanto, quanto ao risco psicológico, esses poderão ser: desconforto ao expor sua prática pedagógica e/ou suas opiniões diante de outros participantes da pesquisa; constrangimento durante as gravações de áudio; cansaço para participar das sessões do grupo focal. Caso isso ocorra, será automaticamente desobrigado de participar do debate sobre o tema em questão. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos num quadro de identificação, e de áudio com as sessões do grupo focal, que terão a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho do professor de Educação Especial na escola comum na perspectiva da educação inclusiva. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob

orientação da professora Dra. Relma Urel Carbone Carneiro. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de mestrado.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.
São Carlos, 07 de Março de 2019.**

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Denise Cristina da Costa França dos Santos

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Mestrado.

Telefone: (16) 33076646

E-mail: nise_paz@yahoo.com.br

Orientadora

Nome: Relma Urel Carbone Carneiro

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone: (16)33346210

E-mail: relmaurel@fclar.unesp.br