

A INCLUSÃO ESCOLAR PENSADA ATRAVÉS DA COLABORAÇÃO

Daniela Cristina Barros De Souza, Renata Portela Rinaldi

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

A partir de uma investigação cujo intuito era compreender como a inclusão escolar e o trabalho colaborativo eram percebidos pelos professores e gestores (do ensino regular) e pelo especialista em educação especial atuante no ensino fundamental, mais precisamente no Ciclo I, apresentamos neste artigo uma discussão sobre a necessidade de formação para um trabalho colaborativo que favoreça a inclusão escolar. Para coletar os dados a fim de que os sujeitos envolvidos não se sentissem expostos, optamos por utilizar os Casos de Ensino (NONO, 2005). O caso de ensino “Um garoto especial” apresentou uma narrativa sobre Vagner, um estudante com defasagens na aprendizagem e sua professora Néia. A partir da leitura do caso, foram feitos questionamentos sobre quais posturas os professores adotariam em cada situação, diante de um aluno incluído. Ao final percebemos que, apesar dos profissionais da educação estarem conscientes da importância da inclusão, há uma dificuldade em relação à formação para trabalhar com os estudantes público alvo da educação especial (EPAEE). Mesmo sem inferências nossas, os sujeitos chegaram à conclusão sobre a necessidade de colaboração, concluindo que a educação inclusiva não se faz isoladamente. No entanto, identificamos que a dificuldade está em saber como agregar a atuação de diversos profissionais em prol de um objetivo comum, culminando em uma formação que auxilie os professores do ensino comum e de educação especial a trabalharem colaborativamente, superando um sistema que separou os professores da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos. Para a inclusão ocorrer de forma efetiva é preciso alcançar um trabalho “o mais colaborativo possível”. Palavras-chave: Inclusão – Colaboração – Formação de professores

A INCLUSÃO ESCOLAR PENSADA ATRAVÉS DA COLABORAÇÃO

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato; Prof.^a Dr.^a Renata Portela Rinaldi. FCT, UNESP.

Introdução

A proposta de inclusão não é algo recente e se justifica através de diversos dispositivos legais e de questões relativas aos direitos humanos. A educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro, como versa a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Ao assumir o “todos”, característico de uma educação inclusiva, ressalta que estão contemplados nesta totalidade grupos anteriormente discriminados da educação, para quem o esforço atual se direciona na tentativa de englobá-los.

Pacheco (2007) diante de sua experiência com a Escola da Ponte, referência em termos de experiências de educação inclusiva, acrescenta que as necessidades dos alunos são muito diversificadas e que

As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos em um nível mais alto de maturidade têm características especiais. Essas escolas adotam a inclusão, estabelecendo, assim, um compromisso com cada aluno em particular. Enfatiza-se o ajuste do processo acadêmico às várias necessidades dos alunos, de modo que cada um deles possa estudar com seus colegas em uma sala de aula geral. Deve-se enfatizar que as soluções especiais que podem ser necessárias para um único aluno ou para um pequeno grupo de alunos geralmente são úteis para muitos ou até mesmo para a turma toda. (p. 97-98).

Torna-se urgente, portanto, trabalhar para que a escola consiga efetivamente cumprir o seu papel diante de seu alunado, que tem direito à educação e escolarização. Nestes termos, para a construção de sistemas educacionais inclusivos exige-se uma transformação da escola e de suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA, 2008), mas este não é um processo fácil ou simples. Pelo contrário, é diverso e exige competência e esforços de todas as partes envolvidas: tanto a instituição se adéqua como o aluno participa de sua escolarização. Antunes (2008, p.10) chama a atenção para a responsabilidade envolvida: “Uma coisa é aceitar a inclusão, outra bem diferente e, bem mais difícil é saber como fazê-la. Não existe maneira mais perversa de excluir que se buscar incluir sem conhecer meios e processos para bem fazê-lo”.

Sanfelice (1989) aborda que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora”. É preciso atentar, portanto,

nas necessidades dos alunos, que podem ser atendidas tanto por professores da educação regular como de professores da educação especial.

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. As feições da escola, em tempos de grandes transformações sociais, estão mudando, e os professores “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente diferentes”. (KARAGIANNIS, et. al, 2007, p.25)

Abordando essas novas habilidades, Caiado (et.al, 2009) aponta que, na visão dos professores das salas regulares, é preciso pensar em sua formação e nas propostas pedagógicas que se faz para os alunos que frequentam a escola. A autora ainda aponta que os professores revelam que as propostas pedagógicas pouco se aliam à construção de um trabalho educacional que considere a diversidade e que utilize o potencial tanto do professor da sala regular como do professor de educação especial.

Para atender estas e outras dificuldades vivenciadas no processo de inclusão, além da formação do professor, Caiado (et. al) ressalta ser pertinente e necessário “a presença de um outro adulto em sala de aula – professor assistente, professor ajudante, professor especializado, monitor ou estagiário” (CAIADO et.al., 2009, p.630), além de reformas para melhor mobilidade e acessibilidade arquitetônicas bem como e essencialmente a “necessária relação com profissionais da saúde para atendimento ao aluno, aos pais e aos professores” (p.631).

Tais elementos apontam que, para que a inclusão ocorra, mais do que um trabalho pedagógico adequado e sistematizado, é preciso um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. Sem que as várias esferas que envolvem a educação e a educação especial estejam unidas, não há como a escola regular chegar sozinha a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes público alvo da educação especial (EPAEE). Assim, inclusão pressupõe colaboração.

Mendes (et.al, 2011, p.84) ressalta que estudos sobre a inclusão escolar apontam para o princípio de que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos”. Logo, vem se tornando necessário “estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio” (Idem, p.84) que pode contar com diversos profissionais.

Os modelos de colaboração entre professores, gestores, pais e demais profissionais das escolas que têm sido implementados para atender às diferenças já são

reconhecidos como estratégias bem sucedidas. “O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e reponsabilidade compartilhada” (Idem, p.84) A autora aponta que dentre as formas de trabalho colaborativo na escola temos dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

Os princípios do ensino colaborativo envolvem uma associação entre os professores do ensino regular e especial. Cook e Friend (apud Mendes et.al, 2011) fizeram uma abreviação do termo “ensino colaborativo” para “coensino” e contribuíram para clarear as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração.

Mendes (et. al., p.85) define:

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. [...] Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais 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 (p.85).

Em contraposição, a consultoria consiste em uma ajuda na resolução de problemas (MENDES, et. al., 2011). Nesse processo, o consultor assiste o professor da sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes, ou seja, tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha e contribui para a solução do problema. Essa consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado e ele pode aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

Em suma, as pesquisas de Mendes (2011, p. 90) apontam que a aprendizagem colaborativa apresenta grandes vantagens que não estão acessíveis 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” [...] “Quando as pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente”.

Zerbato (et. al., 2012) nos lembra que o trabalho baseado no ensino colaborativo ou co-ensino entre os professores da educação especial e da sala comum, faz parte da proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência de alguns países, mas que ainda é pouco conhecido e realizado no Brasil, apesar de ser apontado como uma das práticas inclusivas mais relevantes.

De acordo com os dispositivos normativos brasileiros, a escolarização de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do

desenvolvimento, classificadas e englobadas no grupo de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE), deve ocorrer na classe comum de ensino regular. A estes estudantes, também é garantido o direito de frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso multifuncionais (SRM) que é o campo de trabalho exclusivo do professor de educação especial, portanto, um especialista na área.

Este atendimento deve ocorrer prioritariamente nas SRM no período inverso à escolarização do aluno e não pode ser substitutivo das salas comuns. “Este deve trabalhar de forma diversificada o currículo dos alunos NEEⁱ, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”. No que se refere às atribuições elencadas ao professor de educação especial, uma delas ressalta a necessidade de estabelecimento de “articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p.4). Essa ideia vai ao encontro do trabalho do co-ensino, que é quando o professor da sala comum e o professor de educação especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e aprendizado a todos os alunos, tenham eles deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou não (ZERBATO, 2012).

Olhando para exemplos estrangeiros, Stainback e Stainback (1999) citam inúmeras escolas da América do Norte que conseguem realizar um trabalho colaborativo entre famílias, educadores e comunidade. De acordo com os autores, as escolas citadas tentam desenvolver ambientes educacionais para garantir que todos os alunos, independente de quaisquer diferenças individuais que possam ter, sejam incluídos em escolas regulares. “Professores, pais e alunos nas escolas inclusivas têm consistentemente declarado [...] que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em **colaboração**” (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.223, grifo nosso).

Todos os apoios sejam formais ou informais, essenciais às comunidades inclusivas que respondem às necessidades de todos os alunos, podem ser facilitados com a ajuda de escolas e classes especiais, o que constitui uma rede de apoio. Os professores das escolas especiais podem tornar-se professores regulares, professores de equipe, especialistas em recursos e colaboração, e facilitadores de redes de apoio na educação regular. Além disso, a riqueza de materiais, procedimentos, apoios, equipamento e recursos da educação especial podem ser integrados à educação geral.

Diante da reflexão sobre as ideias elencadas, coube-nos o papel de pensar acerca do ensino colaborativo na inclusão escolar. Ele se faz presente? Os profissionais reconhecem as propostas de colaboração? Estão dispostos a trabalhar de maneira integrada com outros colegas?

A partir de um trabalho realizado na disciplina “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo” do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Doutorado da FCT/Unesp de Presidente Prudente realizamos uma investigação que teve como intuito compreender como a inclusão escolar e o trabalho colaborativo eram percebidos pelos professores e gestores (do ensino regular) e pelo especialista em educação especial atuante no ensino fundamental, mais precisamente no Ciclo I.

Diante do estudo realizado, apresentamos neste artigo uma discussão acerca da necessidade de formação para um trabalho colaborativo que favoreça a inclusão escolar.

Procedimentos metodológicos, resultados e discussão

Para a realização desta pesquisa optamos, por questões profissionais e inquietações de pesquisa, por investigar como o trabalho colaborativo tem se configurado na esfera da Educação Básica, com foco no Ciclo I, por ser o local onde os serviços da educação especial no formato do AEE começam a surgir para os EPAEE. Escolhemos uma escola para a investigação no intuito de compreender como a gestão escolar (representada por seu diretor, vice-diretor ou orientador pedagógico), o professor de educação básica e o professor de educação especial atuavam em prol de uma educação inclusiva no mesmo local de trabalho.

Sobre a participação dos sujeitos, a professora de educação especial, logo confirmou sua adesão e ressaltou que gostaria de contribuir com a análise. A professora da sala regular seria escolhida pela própria gestora, alguém que como ela mencionou “tivesse mais experiência com a inclusão”.

Para este trabalho de pesquisa optamos por coletar os dados de modo que os participantes não se sentissem expostos, ou que seu trabalho estava sendo avaliado. Assim, visando coletar dados que respondessem aos objetivos propostos, sem que os sujeitos se sentissem constrangidos de falar sobre suas práticas, fizemos a opção metodológica de trabalhar com casos de ensino.

De acordo com as pesquisas de Nono (2005), casos de ensino são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. Nono (2005) ainda ressaltava que são “narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos” (p. 6), que ocorrem em um tempo e local específicos. As narrativas dos casos de ensino apresentam começo, meio e fim (NONO e MIZUKAMI,

2001) e se aproximam das tensões, concepções, erros e acertos comuns em práticas educativas.

Por apresentarem situações cotidianas, sobre como um professor ensinou uma determinada lição ou como um professor conseguiu controlar uma turma com mau comportamento, constituem “um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema foi resolvido” (MIZUKAMI, 2000, p.152).

Diante do caso de ensino, os professores e profissionais da educação (como gestores) podem expor suas ideias sem enfrentar a situação de estar sendo “avaliado” ou julgado a acerca da validade de seu trabalho. De todas as formas, ao se posicionar diante do caso, dizendo se concorda, discorda ou quais práticas deveriam ser adotadas, o professor e demais profissionais expressam suas concepções, o que faz os casos de ensino serem considerados como importantes instrumentos para investigação dos processos formativos vividos pelos professores. (NONO, 2005)

Era a partir de uma perspectiva assim que queríamos que os sujeitos analisassem os eventos do caso de ensino, com o intuito de descobrirmos elementos sobre a inclusão e o trabalho colaborativo. Assim, utilizamos o caso de ensino “Um garoto especial”ⁱⁱ, de autoria de Paula Mieco Koizumi Masuyamaⁱⁱⁱ e Prof^a Dr^a Renata Portela Rinaldi^{iv}, que apresenta uma narrativa sobre Vagner, um garoto com sérias defasagens na aprendizagem e que passa a chamar a atenção da docente Néia, que dá aula para este garoto no 4º Ano. Diante do comportamento do aluno e de um diagnóstico tardio, a professora enfrenta situações dilemáticas em relação à inclusão e à forma de abordar o ensino para Vagner. Dessa forma, o cenário do caso de ensino montado era relevante para os sujeitos, pois relatava sobre situações de inclusão difíceis, mas corriqueiras e comuns, sobre as quais eles puderam refletir e se posicionar a partir de alguns questionamentos levantados (feitos após os sujeitos efetuarem a leitura do caso de ensino), como mostra o quadro 1.

Quadro 1- Os objetivos de cada questão da coleta

Questão	Objetivo de coleta
1. Diante da situação apresentada e usando o exemplo de Vagner e Néia, exponha o que você pensa sobre a inclusão escolar.	- Entender qual a concepção de inclusão apresentada pelo profissional.
2. Suponha que você é a professora de Vagner e somente agora, assim como a professora Néia, tomou ciência da situação do menino. Como você acha que as informações apresentadas lhe ajudariam a compreender o aluno Vagner e outras crianças da classe?	- Compreender qual é a opinião dos profissionais sobre informações prévias do aluno ou sobre o seu diagnóstico.
3. A partir da observação da professora Néia em relação ao repertório que Vagner apresenta “[...] é um aluno do 4º ano e gosta da merenda escolar. Está no nível silábico-alfabético; apresenta	- Investigar qual é o posicionamento dos profissionais em relação às expectativas pedagógicas para um aluno com defasagem de conteúdo em relação a sua

<p>dificuldade na leitura e compreensão do que lê; é desinteressado e desestimulado com as atividades de sala de aula” é possível dizer que esse aluno tem capacidade para aprender? Quais os fatores desencadeantes e agravantes no caso de Vagner? Justifique sua resposta.</p>	<p>idade e série bem como analisar se identificam a necessidade ou a ausência de parcerias com outras instâncias, como a família, por exemplo.</p>
<p>4. A partir das reflexões sobre o caso de Vagner, vamos pensar em “como” ensinar uma criança com tais características. Qual você pensa que deve ser o papel da família, da gestão escolar, do professor de educação especial (itinerante) e do professor da sala de aula? Como esse grupo precisa atuar para começar o trabalho com o aluno incluído?</p>	<p>- Identificar elementos sobre a colaboração: Se há trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e se as funções a serem desenvolvidas são vistas de forma benéfica ou negativa.</p>
<p>5. Você já teve em sua escola um aluno como Vagner? Como você procedeu com ele? Quais tipos de ações foram realizadas?</p>	<p>- Analisar se há exemplos de inclusão a que os profissionais se referem, sejam eles positivos ou não.</p>

Diante dos dados coletados por meio do caso de ensino, percebemos algumas temática latentes em relação à dificuldade da inclusão, em especial aquelas relacionadas à falta de formação para que os professores possam realizar bem o processo de inclusão. Entre as dificuldades apresentadas, percebemos que a falta de um trabalho de fato colaborativo, as mudanças estruturais e a necessidade de formação específica, estão entre os aspectos mais citados. Neste artigo, priorizaremos abordar os dados relativos à colaboração e formação, os que mais se destacaram durante a coleta.

A fim de facilitar a leitura dos dados para nos referirmos aos três sujeitos da pesquisa usaremos a seguinte identificação: Gestora – Diretora (**Dir**); Professora da sala regular (**PSR**); Professora de educação especial (**PSRM**).

Para a **Dir**, é preciso que o professor do AEE, da sala, gestão e família estejam em constante diálogo. O trabalho colaborativo deve visar a autonomia e a aprendizagem do EPAEE para “reduzir a distância da aprendizagem de um aluno com NEE e outro, considerado sem nenhuma necessidade”. No entanto, percebemos que as respostas da **Dir**, nem sempre são concretas, sem ressaltar o real papel que a gestão pode ter para a inclusão. Trouxe elementos sobre a possibilidade de trabalhar com diferentes estratégias a partir do conhecimento sobre esse aluno e sobre a importância de uma colaboração para auxiliá-lo, mas sempre do ponto de vista do professor, do que ele pode fazer. Percebe-se a relação com esse fato nas próprias respostas da professora da sala regular (**PSR**). É preciso identificar, portanto, que a colaboração necessita ser aprendida na escola. Rabelo e Mendes (2012) relembram que no ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial

precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes. (p.5609).

A **PSR** ressalta a necessidade de pensar em um trabalho colaborativo “coeso” sem sobrecarregar o professor. Isso inclui pensar em estrutura, como a diminuição do número de alunos por sala porque “a inclusão do aluno, também passa por esse aspecto” e para que o professor possa ter tempo de dar atenção exclusiva a esses alunos para que possam avançar. Esta parece ser uma temática que atinge em especial os professores da sala regular e que muitas vezes não é considerada por outros integrantes do grupo educacional. Podemos exemplificar até mesmo através de nossa coleta de dados, uma vez que a questão do número de alunos apareceu diversas vezes, mas apenas no discurso da professora. A maior requisição da professora é ter tempo de se dedicar ao aluno incluído, de lhe fazer intervenções, fazendo-o avançar em sua aprendizagem, o que fica inviável em uma sala numerosa.

Na pesquisa de Granemann (2005) feita com professores, um dos fatores elencados por contribuir para a implementação da escola inclusiva relaciona-se à existência de recursos, espaço adequado e em especial à redução do número de alunos por turma.

Martins (1996, p.32) ressalta que entre várias medidas importantes para o processo inclusivo está a redução do número de alunos por sala, estruturação de um serviço sistemático de apoio especializado ao docente regular, um trabalho de orientação aos pais, entre outros fatores que dizem respeito à colaboração.

A **PSR** ainda acrescenta em seu relato a importância de pensar a inclusão com responsabilidade: “Deve ser um trabalho coeso. Fazer reuniões, estabelecer competências (porque na verdade tudo é jogado para o professor, tudo é culpa do professor)” (Questão 4). Cita então, elementos do trabalho colaborativo: “É possível esse aluno aprender, desde que o professor tenha uma equipe a seu lado: pais, médicos, outros profissionais adequados ao caso dele, direção, secretaria da educação e o “querer” do próprio aluno”. (Questão 3)

A **PSRM** reconhece a necessidade de pensar em trabalho colaborativo para o sucesso da inclusão e concorda com a **PSR** ao ressaltar que não se deve responsabilizar apenas uma parte quando essa não age como deveria. É importante “não ficar apenas no faz de conta, e apenas muitas vezes na presença do profissional responsável”, ou seja, não se pode fazer a inclusão apenas para o professor de educação especial (aqui representado pela **PSRM**) ver. Também ressalta a dificuldade dos profissionais em trabalharem em parceria: “Muitas vezes não há comunicação entre os professores de uma mesma unidade escolar, e o trabalho de outro profissional é ainda visto como interferência e “ameaça” ao seu trabalho em sala”. (Questão 3)

Rabelo e Mendes (2012, p.5609) mencionam que “grande parte dos documentos oficiais do Ministério da Educação faz menção em algum momento à necessidade de

trabalho em equipe, colaboração, coletividade, união para enfrentar os desafios da educação inclusiva”. Como funções do professor especialista expõe que é necessário “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos” (BRASIL, 2010, p.5). Para o professor do ensino comum o mesmo documento ressalta que é preciso “IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2010, p.5). Diante disso, Rabelo e Mendes (2012, p.5610) concluem que existe o amparo legal para esta proposta colaborativa de ensino, “apenas parece não ter sido dada a importância merecida a esta filosofia de trabalho”.

A ausência da prática de trabalho colaborativo pode ser sentida nos exemplos cotidianos de situações de inclusão. A **PSR** cita exemplos práticos de situações similares a de Vagner que por variados motivos progrediram ou regrediram. Interessante perceber que no caso citado como sucesso: “Já tive alunos assim [...] conseguiram evoluir; dentro de seus limites”; tal sucesso é atribuído à colaboração: “alguns com apoio de uma equipe, família, conseguiram evoluir; (com uma sala de aula, com menos alunos)”. Os casos de insucesso são justamente citados por causa da ausência de colaboração: “Alguns não evoluíram porque as famílias não se comprometeram. Outros, fiz encaminhamentos para o CAA (Centro de Avaliação e Acompanhamento, que faz diagnósticos das crianças); receberam o diagnóstico somente no ano seguinte.” A mudança de um ano letivo para o outro, no caso do professor da sala regular, “rompe” o processo ao meio porque o docente deixa de acompanhar de perto a realidade e o desenrolar desse aluno, que passa a ter outra professora, mas é aluno de todos, por estar na escola. Ressalta mais uma vez que, numa situação hipotética de inclusão, para haver sucesso, é preciso ter “condições”.

Para **PSRM**, acontecem vários casos como o de Vagner, que vão chegando ao final das séries iniciais sem terem sido olhados e diagnosticados mais cedo. Tal análise leva a profissional a responsabilizar os professores da sala regular, onde percebe falhas pela falta de trabalho colaborativo. Ressalta também a dificuldade de o aluno não ser encaminhado mais cedo para diagnóstico e AEE, uma vez que ao chegar no 6º ano do ensino fundamental, o aluno muda de escola e de ciclo, sendo esta etapa de responsabilidade de outras instâncias administrativas. (No município onde foi feita a pesquisa, os anos iniciais – 1º ao 5º ano – ficam sob responsabilidade municipal e os anos finais – 6º ao 9º ano e posteriormente ensino médio – ficam sob a responsabilidade estadual). Tal mudança afeta diretamente os serviços de AEE na cidade, que nas duas instâncias, apesar de objetivarem seguir as diretrizes nacionais, estão organizados para o trabalho de forma diferente. A **PSRM** ainda cita: “alguns casos atuais (de o aluno não ser encaminhado mais cedo), ocorreram por que estes alunos não apresentaram

comportamento que incomodava professora, colegas e escola. O que jamais será justificativa para seu não atendimento. Vejo como negligência. Como proceder?” (PSRM, em resposta à questão 5).

É necessário identificar a causa no não encaminhamento: negligência ou falta de vagas? As vagas para encaminhar alunos para diagnóstico por meio dos serviços públicos municipais correspondem a apenas 1% do total de alunos da escola, podendo atingir o número de apenas cem crianças, conforme exposto no capítulo de metodologia.

A fala de gestora (**Dir.**) demonstra uma dificuldade em saber como proceder e o que fazer com alunos incluídos: “ainda faltam diversos recursos e formação para que todos os alunos sejam atendidos com uma educação especial adequada”. Já a professora da sala regular (**PSR**) acredita que a grande questão é, além de contar com um profissional comprometido, ter possibilidade de dar alguma atenção individualizada aos alunos, sob o risco de não avançarem em seu desenvolvimento.

Para a **PSRM**, há uma maior preocupação com a visão da docência e de sua própria imagem como professor e não com uma ação efetiva para o aluno. “Ainda há muito o pensar individual do professor regular. O interesse parece não ser real pelo aluno, e sim pelo resultado que este aluno apresentará no final, o ‘como serei julgada como professora’. Vejo que há professores que se preocupam apenas com seu desempenho pessoal. É neste sentido que pensam no aluno”. (Questão 5)

As pesquisas de Wood (1998 apud Zerbato, 2012) relataram sobre a tensão existente no trabalho em conjunto entre professores da educação especial e do ensino regular. Muitas vezes estes não se sentiam preparados para tomar decisões sobre a escolarização das crianças incluídas. Eram admirados pelo fato de abrir suas portas para os alunos com deficiências, mas não era esperado que eles cumprissem seus deveres relacionados com a inclusão dessas crianças. Concluiu-se que os professores acreditavam haver diferentes papéis a serem assumidos na inclusão de crianças com deficiências severas e certamente, não conseguiam identificar o que fazer diante de uma situação com a qual não estão acostumados.

Cada novo papel exigido pelos programas de inclusão pode provocar estresse e tensão entre os professores, tanto de educação especial como de ensino comum. Preparar salas de aula e encorajar a aceitação por parte dos dois professores de seus novos papéis requer a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papéis, sensibilidade para as demandas dos professores, clareza das funções e comunicação dos professores. (ZERBATO, 2012, p. 3448)

Considerações

Ao término deste trabalho de investigação percebemos nos três sujeitos analisados e na estrutura oferecida para a educação inclusiva no sistema municipal de ensino que,

apesar de verem a relevância, em termos de direitos humanos, das ideias da inclusão, a falta de efetivação de tais princípios na prática tem deixado os profissionais de educação desacreditados; estes chegam a duvidar da validade das práticas inclusivas no processo de educação dos EPAEE.

No entanto, os grandes entraves relatados pelos sujeitos, como falta de formação dos docentes para trabalhar com a inclusão, ausência de comunicação entre professor especializado e professor da sala regular, falta de atuação da gestão (seja da escola ou da secretaria municipal) e até mesmo a ausência de recursos, podem ser revistos no âmbito de um trabalho colaborativo a ser realizado na escola, com vistas a um ensino colaborativo.

Vimos que o ensino colaborativo pode acontecer através de duas abordagens principais, o co-ensino e as consultorias. O co-ensino é o que almejamos e que sabemos que poderia trazer esclarecimentos sobre várias questões referentes ao cotidiano de sala de aula e ao aluno incluído, sob o trabalho pedagógico simultâneo de dois profissionais capacitados para tal, o professor regular e o professor de educação especial. No discurso dos sujeitos participantes referente à rede municipal de ensino que analisamos, percebemos que o trabalho colaborativo que se realiza nela está planejado para ocorrer mais no plano da consultoria, através da itinerância, realizada pelo professor especializado, nas escolas regulares onde seus alunos do AEE estão matriculados. No entanto, a análise que podemos fazer sobre esse trabalho de consultoria é que os professores não se sentem em colaboração dessa forma, já que esse modelo está proposto, mas os profissionais continuam se sentindo sobrecarregados.

Foi interessante notar que sem inferências nossas, os sujeitos chegaram à conclusão sobre a necessidade de colaboração, ou seja, começaram a entender que a educação inclusiva não se faz sozinho, com apenas um membro. No entanto, as ideias sobre colaboração, sem serem sistematizadas, podem trazer aos sujeitos a sensação de que são metas que nunca serão alcançadas e que “a educação nunca irá mudar”.

Zerbato (2012, p.3454) aponta que esse trabalho conjunto entre professores do ensino comum e professor de educação especial pode enfrentar dificuldades porque historicamente fazem parte de “um sistema que separou os professores da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos”. No entanto, para a inclusão ocorrer de forma mais efetiva, atendendo as necessidades de todos os alunos, é preciso alcançar um trabalho “o mais colaborativo possível”.

Referências

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Jomtien, 1990. www.unesco.org.br. Acesso em Junho de 2008.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Greta L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; OMOTE, Sadao.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Org). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

ANTUNES, Celso. **“Educação Inclusiva: disfunções cerebrais e a inclusão”**. Ed. Esfera, 2008.

SANFELICE, J. L. **Escola pública e gratuita para todos**: inclusive para os deficientes mentais. In: Cadernos CEDES, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTONIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

ZERBATO, A. P. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 3444-3457.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.223-232.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. São Carlos: UFSCar, 2005, 238p.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24, Caxambu. 2001.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: **Reunião Anual da ANPED**, 28, Caxambu. (2005).

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Integração**. nº 26, p. 27-31. 1996.

ⁱ A nomenclatura se mantém, conforme original publicação das autoras. A nomenclatura também se manterá fiel ao original em relação à coleta de dados, mantendo a forma como os sujeitos se expressaram.

ⁱⁱ Caso de ensino produzido no âmbito do projeto “Programa Desenvolvimento Profissional de Formadores e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Local De Trabalho: uma Parceria entre Universidade-Escola” (Proc. 400819/2010-4 - CNPQ), sob responsabilidade das autoras e com circulação restrita ao grupo de estudo e pesquisa no período de 2010-2012.

ⁱⁱⁱ Fonoaudióloga e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Presidente Prudente.

^{iv} Docente do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Presidente Prudente.