

**CONQUISTAS E DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DE UM ESTUDANTE SURDOCEGO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Priscila Sales Rodrigues Pessoa, Marilene Bortolotti Boraschi, Renata Portela Rinaldi

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

O presente texto configura-se como parte dos resultados da pesquisa realizada para conclusão da disciplina “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP. Tem por objetivo principal compreender como a inclusão escolar e o processo colaborativo são percebidos pelos gestores e professores do ensino regular e pelo professor do atendimento educacional especializado diante da transição de um estudante surdocego da educação infantil para o ensino fundamental em escolas municipais de Araçatuba. Além disso, busca analisar como a formação inicial e continuada contribuem para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar. Enquadra-se na pesquisa do tipo Estudo de Caso, em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas, análise documental e pesquisa bibliográfica, possibilitando a organização dos dados em categorias de análise. Diante dos resultados apresentados verificou-se que todos os sujeitos da pesquisa, de uma forma geral, cada um com suas experiências e dificuldades, buscam alternativas para a construção de uma educação inclusiva, identificando a formação de professores na perspectiva da inclusão como um dos caminhos para esta consolidação. Palavras - chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Transição.

CONQUISTAS E DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DE UM ESTUDANTE SURDOCEGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Priscila Sales Rodrigues Pessoa; Marilene Bortolotti Boraschi; Renata Portela Rinaldi. FCT, UNESP.

INTRODUÇÃO

Este texto configura-se como parte de uma pesquisa realizada na disciplina “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/UNESP, Presidente Prudente/SP. Tem como objetivo principal compreender como a inclusão escolar e o trabalho colaborativo são percebidos pelos gestores e professores do ensino regular e pelo professor do atendimento educacional especializado diante da transição de um estudante surdocegoⁱ da educação infantil para o ensino fundamental em escolas municipais de Araçatuba. Além disso, busca analisar como a formação inicial e continuada contribuem para inclusão de estudantes com deficiência no âmbito escolar.

O município de Araçatuba, situado a oeste do estado de São Paulo, com aproximadamente 182 mil habitantes, atualmente possui um sistema municipal de ensino com 32 instituições de educação infantil, 24 escolas de ensino fundamental e quatro, situadas na zona rural, que atendem tanto a educação infantil como o ensino fundamental. Atende cerca de 14 mil estudantes com idades a partir de quatro meses a dez anos, ou seja, desde a creche ao quinto ano do ensino fundamental. O sistema se organiza tendo uma concepção inclusiva de ensino, contando com 28 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) presentes nas escolas de ensino fundamental e 17 em período de instalação nas escolas de educação infantil. São responsáveis pelas SRM professores especialistas em educação especial, beneficiando 220 Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Mais especificamente, a pesquisa em tela foi realizada em duas escolas do município supracitado, a saber: a escola A, de educação infantil, onde o estudante Benícioⁱⁱ, estudou no ano de 2012; a escola B, de ensino fundamental, onde o estudante estuda atualmente.

No que se refere à transição entre educação infantil e o ensino fundamental é necessário ressaltar que se trata de um processo complexo e

exige cautela de todos os envolvidos, pois implica ao estudante em uma separação de algo conhecido e, simultaneamente, a adaptação em um desconhecido contexto, envolvendo medo e ansiedade, pois há o abandono das rotinas já estabelecidas.

O artigo 11. da Resolução CNE/CEB 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, faz referência a este objeto de estudo.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

De acordo com as ideias de Micarello (2010), é fundamental que os profissionais que atuam nas diferentes etapas se encontrem e discutam sobre os documentos de registro, as formas de organizá-los e como podem obter uma continuidade. Também são responsáveis por este processo os gestores dos sistemas de ensino e das instituições, prevendo condições para encontros entre os profissionais e incentivando práticas de integração que ocasionem em um trabalho colaborativo, refletindo, assim, sobre concepções e práticas pedagógicas, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante do exposto, torna-se importante salientar que processos de transição causam dúvidas e ansiedade em todos os envolvidos, principalmente no caso referenciado nesta pesquisa, um EPAEE. Portanto, há necessidade de implantação de Políticas Públicas que assegurem um período de transição em que todos os profissionais que atuaram e que atuarão com o estudante tenham possibilidades de diálogos e interações. Trata-se de uma estratégia para as escolas minimizarem as barreiras e caminharem em direção à qualidade de ensino para todos os alunos, dividindo responsabilidades, planejando e avaliando, construindo, dessa forma, uma cultura de colaboração, conforme destacado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

A pesquisa está fundamentada nos trabalhos de Arguelles, Hunges e Schumm (2000), Chizzotti (1991), Ferreira e Ferreira (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Micarello (2010), Padilha (2007), Rabelo e Mendes (2012), Schaffner e Buswell (1999), Strully e Strully (1999), Stainback e Stainback (1999) e Teixeira (2006).

Necessário salientar que a surdocegueira trata-se de uma deficiência complexa e com poucos estudos e pesquisas relacionadas, além de o caso do estudante Benício ser o primeiro no sistema municipal de educação de Araçatuba. As considerações que serão apontadas poderão servir de possibilidades para pesquisas posteriores.

A transição do estudante entre os níveis de ensino também apresentam obstáculos a serem superados no que tange à organização do sistema para garantia da continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, criando mecanismos que possibilitem uma transição sem rupturas.

METODOLOGIA

Esse processo investigativo se caracteriza como uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, pautada na abordagem qualitativa. De acordo com Teixeira (2006, p. 140) a pesquisa qualitativa “busca uma profunda compreensão do contexto da situação” e “a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem”, o que permite uma análise mais profunda do objeto investigado, uma vez que o contexto e seus atores são passíveis de estudo.

Complementarmente, para Chizzotti (1991) o Estudo de Caso, caracteriza-se por dar um significado mais amplo aos resultados de uma pesquisa de um caso específico; pois, ao organizar os dados e fazer uma análise crítica de uma experiência, é possível chegar a resultados valiosos, que podem propor grandes transformações na questão em estudo.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram à entrevista semiestruturada, além de análise documental e do estudo bibliográfico. Os participantes da pesquisa foram a diretora (Dir) e a professora da sala regular da educação infantil (PRS - EI), a coordenadora pedagógica (CoP) e a professora da sala regular do ensino fundamental (PSR - EF) e a professora da sala de recursos multifuncionais (PSRM) de ambos os níveis.

A análise dos dados foi organizada em 10 categorias, sendo elas: Colaboração, Políticas Públicas, Autonomia, Relação entre Teoria e Prática, Ausência de Trabalho em Equipe, Socialização, Interação, Afetividade, Cooperação e Inclusão.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Optou-se por apresentar, ainda que de modo sintético, devido à brevidade desse texto, a discussão das categorias: Colaboração, Políticas Públicas, Relação entre Teoria e Prática e Inclusão.

A categoria colaboração aparece de forma mais evidente através da presença da cuidadora, que acompanhou o processo de transição do estudante Benício da educação infantil para o ensino fundamental, oferecendo informações sobre o mesmo, seus comportamentos e avanços obtidos na unidade escolar em que frequentava.

Em relação a esta categoria os sujeitos declaram que:

... eu converso... converso com a coordenadora... sobre como que era lá... eu converso com a cuidadora... porque a cuidadora que estava lá... está aqui... então pra gente é um ganho muito grande... porque eu troco muita informação como era?... o que ele sabia?... o que ele fazia?...o que você fazia lá com ele?... como que era?... e aí o que já fez eu tento modificar (PSRM)

contato... esse contato houve entre as coordenadoras... né?... e o contato que eu tive depois... foi com a cuidadora... porque a cuidadora veio (PSR-EF)

Também são observadas práticas de colaboração entre os demais profissionais que trabalham com o estudante e profissionais que atuam na Divisão de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio dos diálogos, trocas de experiências e estudos durante os momentos destinados para formação em serviço, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), Hora de Trabalho no Desenvolvimento de Projeto e Pesquisa dentro da unidade escolar (HTPP) e Hora de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), sendo este último horário de estudo destinado somente aos professores das SRM, assim como, em conversas informais dentro e fora do âmbito escolar, objetivando encontrar elementos e traçar caminhos para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam as especificidades do estudante.

Segundo Arguelles, Hughes e Schum (2000) o ensino colaborativo é um risco e que é necessário assumir este desafio definindo papeis e responsabilidades. Portanto, cada um precisa assumir a sua parte no processo e ter no outro um parceiro para a colaboração, trazendo, assim, benefícios ao estudante.

aí lá na HTFC... professoras que trabalharam o ano passado com ele... ah não Jaqueline assim... dá pra fazer assim... dá pra trabalhar assim... foi orientando... como elas faziam lá na creche... na educação infantil... eu estava no Dionísio... eu não estava aqui... então era outra professora a Marcela que estava aqui... e depois a Carolina passou por lá também um período do ano passado... então eu procurei... gente como vocês trabalhavam?... como fazer?... ele não ouve... ele não enxerga... como fazer... né?... aí ela trabalha bastante a autonomia a::::: o tátil dele... o olfato... dá pra trabalhar este tipo de coisa... e depois que pensa em alfabetização (PSRM)

tem a troca de experiência... e tem a::::: a troca de aprendizado... de trabalho... então o professor ouve falar... Olha... tenta trabalhar desta forma... aí ela vai tenTAR... ou a orientadora... a professora do AEE... orienta a professora ou nós mesmas... então a gente tenta tenta::::: VIVENciar mesmo... concretiZAR... aquilo que a gente conversou (Dir)

Conforme destacado por Schaffner e Buswell (1999, p. 76) “pouco ou nenhum tempo é dedicado para a criação de estratégias e verificação das necessidades de apoio do aluno”. Mediante tal consideração, é imprescindível que haja uma análise pontual do aproveitamento dos horários destinados para formação, de maneira que os assuntos discutidos possam, de fato, vir ao encontro das necessidades de formação daquela comunidade escolar, contribuindo para o avanço e desenvolvimento de todos os estudantes, independente de terem deficiência ou não.

O que se observa é que muitas vezes estes momentos de formação não são aproveitados como deveriam, tornando-se espaços para preenchimento de documentos, conversas informais e transmissão de recados, o que em nada favorecem a resolução de problemas e a criação de estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas, conforme, ainda, apresentado pelas autoras:

Um problema adicional são as reuniões tradicionais do PEI, que, em geral, torna-se, sessões superficiais para o preenchimento de formulários visando a cumprir os regulamentos do governo, em vez de sessões dinâmicas de resoluções de problemas e criação de estratégias de atendimento. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 76).

Diante desta situação, para garantir o aproveitamento de determinados momentos de estudo e a efetivação do trabalho colaborativo torna-se essencial o papel do gestor, conforme destacado:

O papel do diretor ao garantir que a escola eduque com sucesso todos os alunos é 1) proporcionar meios através dos quais os

professores possam aprender novas práticas educacionais, 2) encontrar maneiras de estabelecer relações pessoais entre todos os alunos da escola, 3) desenvolver com os professores uma concepção de disciplina, que vigore em toda a escola, e 4) ajudar a escola como um todo a tornar-se acolhedora e manter-se como uma comunidade (SOLOMON; SCHAPS; WATSON; BATTISTICH, 1992, p. 50, apud SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 72).

A categoria Políticas Públicas surge, no decorrer das análises, em maior ocorrência na subcategoria Formação, compreendendo a ausência de, a necessidade de e a autoformação, tanto no que diz respeito à formação de professores como a de profissionais da educação numa perspectiva de Educação Inclusiva. É apontado, também, a necessidade de recursos humanos e materiais, infraestrutura adequada e redução do número de alunos para o favorecimento de práticas inclusivas. A presença da cuidadora também pode ser considerada como uma ação relacionada a Políticas Públicas, uma vez que é regulamentado por lei.

Os sujeitos da pesquisa mencionam:

é uma abertura... que... o governo... pensou... pensou... pra aceitar... pra incluir essas crianças...com as deficiências... com todo tipo de deficiência... pra não deixar nenhuma de fora né?... deu esta abertura pras crianças poderem frequentar a escola regular... e assim... dentro dessa abertura que ele deu... ele esqueceu... posso?... ele esqueceu de trabalhar o professor... então ele pensou-se... num atendimento no caso que somos nós... pra trabalhar com essas crianças no contraturno... mas ele não capacitou o professor da sala de aula... que eu acho MUITO importante... porque é esse professor que vai ficar com este aluno cinco horas (PSRM)

sempre quando tem oportunidade eu faço cursos do AEE... segundo curso do AEE estou fazendo... quando tem palestras... sobre alguma em especial... eu sempre procuro ir... e sempre procuro levar os professores... porque é diferente eles ouvirem eu falar... e ouvirem outros profissionais falar... eu procuro estudar (CoP)

No que diz respeito à formação torna-se evidente na fala de todos os sujeitos que na formação inicial não estudaram temas relacionados à educação especial, pois neste período, a Educação Especial ainda tinha um caráter segregador. Portanto, não havia relevância compor os programas dos cursos de graduação com temas relacionados à Inclusão, uma vez que os estudantes com deficiência ficavam nas chamadas salas especiais ou em instituições específicas. Somente com a publicação das Diretrizes para a Educação Especial em âmbito nacional (resolução CNE/CEB nº 02/2001) é

que, de acordo com Ferreira e Ferreira (2007), o atendimento aos EPAEE deverá ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, necessitando assim, de formação continuada para a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Os sujeitos ressaltam também que há momentos de formação oferecidos pelo Sistema Municipal de Educação, tanto em nível de unidade escolar, os HTPCs e os HTPPs, como os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, os HTFCs, os cursos de formação e os Seminários e Simpósios.

Mendes (2008) apud Rabelo e Mendes (2012) afirma que um dos maiores obstáculos da educação é construir uma cultura colaborativa na escola, pensando em uma proposta de formação de professores e de trabalho pedagógico referenciados pela filosofia colaborativa, sendo o elemento responsável pela efetivação de escolas inclusivas. Portanto, faz-se necessário a criação de sistemas educacionais que se organizem para a criação de momentos de formação que propiciem a interação entre os pares, de forma colaborativa.

É importante ressaltar que há uma Lei que regulamenta o Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, a Lei Complementar 204 de 22 de dezembro de 2009 que dispõe “sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências”.

Esta Lei Complementar traz algumas implicações em relação à organização de um sistema educacional inclusivo, principalmente no que se refere às atribuições dos profissionais da educação, em especial, ao professor especialista da educação especial e ao professor da sala comum e à composição de seus respectivos horários de trabalho, sendo inclusas horas para estudo.

Em relação ao PSRM, no Art. 34 da Lei Complementar 204/2009, fica estabelecido uma composição de uma jornada de 40 (quarenta) horas semanais, sendo vinte e sete horas em atividades com alunos, duas horas de trabalho pedagógico de livre escolha – HTPL, duas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, nas escolas pertencentes ao(s) polo(s) a que faz parte, três horas de trabalho no desenvolvimento de projeto e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar - HTPP, seis horas de trabalho de formação contínua – HTFC, destinando, desta

forma, tempo para estudo e desenvolvimento de projetos, o que favorece o crescimento profissional e educacional.

Quanto ao PSR, ainda no Art. 34 desta referida Lei, lhe é atribuído uma composição de uma jornada de 30 (trinta) horas semanais, sendo vinte e três horas em atividades com alunos, três horas de trabalho pedagógico de livre escolha – HTPL, duas horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC e duas horas de trabalho no desenvolvimento de projeto e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar – HTPP.

A presença dos cuidadores também é determinada pela Lei Complementar 204/2009 para acompanhamento de alunos que necessitem de auxílio para locomoção, alimentação e outros cuidados que exigem a presença de tal, em seu Art. 10, inciso III, alínea h., demonstrando empenho do sistema de ensino na busca pela construção e consolidação de uma escola inclusiva:

h) quando houver na unidade escolar a matrícula de aluno com deficiência acentuada (física, intelectual ou múltipla), a unidade escolar encaminhará à Secretaria da Educação solicitação de avaliação do aluno e, conforme laudo do Serviço de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, haverá o envio de um agente de desenvolvimento infantil - ADI para que este auxilie o educando que necessita de auxílio tanto para participar das atividades pedagógicas da unidade escolar como para a realização de suas Atividades de Vida Autônoma e Social, após orientação formativa do Serviço de Educação Especial ou áreas afins;

Ainda fazendo referência à categoria Políticas Públicas, a PSR-EF destaca o portfólio como documento que contribui para a transição dos estudantes dentro do sistema municipal de educação.

contato... esse contato houve entre as coordenadoras... né?... e o contato que eu tive depois... foi com a cuidadora... porque a cuidadora veio... e lendo os relatos que tinha sobre ele... né?... no portfólio... (PSR-EF)

O artigo 10. da Resolução CNE/CEB 5/2009 evidencia que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

É válido ressaltar que este instrumento não substitui os diálogos entre as equipes das duas instituições de ensino, para que haja efetivamente o debate, a troca de ideias, métodos, técnicas e atividades para que professores e alunos possam sanar suas dificuldades e atingirem o sucesso.

Relação entre teoria e prática também foi apontado como uma categoria, pois tanto a PSR-EF como a CoP deste mesmo nível de ensino e a Dir da educação infantil enfatizam que a teoria e a prática são indissociáveis, sendo preciso conhecer questões relacionadas a deficiência, para assim, desenvolver práticas pedagógicas pertinentes. Enfatizam que o conhecimento da teoria oferece maior segurança durante a realização do trabalho, porém não é garantia de que o medo e a ansiedade deixem de perpassar as ações do cotidiano escolar.

... quem entra na sala de aula... só com a teoria... vai ser a prática que vai te dar a a experiência... mas se você não tem a teoria... você não consegue dar a prática... né? como alfabetizar... nas séries iniciais... então... a teoria... dá um pouco de segurança...(PSR-EF)

através do diálogo e do estudo... o que que a gente observou e onde aquela criança pode ir... e dá orientação... daquilo que a gente observa como necessário...e tenta pautar... é difícil a gente falar isso porque o trabalho efetivo é na sala de aula... então por mais que você oriente o professor... em uma linha daquilo que ele deve seguir... ele sempre se sente inseguro... ele sempre sente eh:::: despreparado (CoP)

A categoria inclusão subdivide-se em medo e ansiedade, homogeneidade, práticas pedagógicas, ausência de conceito, aceitação, preparação para receber, adaptação, resistência e sentimento de pena.

O medo e a ansiedade são evidenciados com frequência nas falas de todos os sujeitos da pesquisa, apontando que diante de uma situação nova e complexa como esta, a insegurança e o receio, de não atingirem aos

objetivos em relação ao desenvolvimento do estudante são muito grandes. A dificuldade de comunicação com Benício e a falta de estudos e experiências sobre o tema, também são ressaltadas como fatores que desencadeiam o medo e a ansiedade.

então o MEDO de falhar... é muito grande... muito grande... e essa é a maior preocupação (PSR-EF)

houve uma ansiedade né?...houve uma ansiedade porque... você pensa uma criança como o Benício... o que você vai trabalhar?... você não está acostumado... porque geralmente a gente trabalha com o visual... e a gente trabalha com o auditivo... se não tem o visual trabalha com o auditivo... se não tem o auditivo trabalha com o visual... então... uma criança que não tem os dois?... então... assim nós ficamos bem ansiosos (CoP)

Contudo, a preparação que houve para receber Benício nas duas escolas, a busca de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem com o estudante, a aceitação que teve perante aos demais, a facilidade apresentada em seu processo de adaptação demonstram indícios de um processo inclusivo que ainda está em construção, dada à complexidade da deficiência.

a escola abraçou essa causa... sabe da inclusão... então... todos os professores... porque ele vai ser de todos... ele é de todos... não é só do professor do primeiro ano... o pessoal do lanche... da limpeza... então ele em questão do carinho... e as próprias crianças... foi trabalhado dias antes com eles... para eles serem amigos... a organização da sala... né? como a sala é grande... difícil... eu tive que trabalhar bastante com eles... falei pra eles que não podia deixar bolsas jogadas... pra deixar a sala organizada... que sempre tem que ter essa rotina na sala... (PSR-EF)

Mediante as categorias apresentadas verificou-se que todos os sujeitos da pesquisa de uma forma geral, cada profissional com suas experiências e dificuldades buscam alternativas para a construção de uma educação inclusiva.

[...] o direito de todos de saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares. (PADILHA, 2007, p. 96)

É necessário, portanto, encontrar maneiras para que se efetivem práticas pedagógicas que possam garantir, de fato, a aprendizagem não só

do Benício como a de todos os estudantes, respondendo às suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que durante o processo de transição do estudante Benício da educação infantil para o ensino fundamental não houve, de fato, práticas de colaboração. Os profissionais envolvidos não se reuniram para discutir questões relativas às habilidades, competências e dificuldades percebidas no período em que esteve na educação infantil, para que desta forma os profissionais do ensino fundamental pudessem elaborar seus planos de trabalho. Porém, deve ser destacado que a cuidadora, assim como, a orientadora pedagógica da Divisão de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba apresentaram práticas de cooperação no decorrer deste processo. No entanto, após o período de transição, nota-se que tentativas de práticas colaborativas são realizadas por estas profissionais e pelos demais que atuam com o estudante.

Sabe-se que é um processo complexo e que requer o envolvimento de todos os profissionais e a implantação de Políticas Públicas que possibilitem e garantam a efetivação de um trabalho colaborativo.

Diante disso, é possível afirmar que há muitos percalços a serem superados, porém, não se devem minimizar todas as tentativas e práticas já existentes, tanto na unidade escolar como por parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, pois, para que a efetivação destas práticas ocorra, exige-se muito além de uma simples aceitação do estudante, mas formação continuada, orientação, acompanhamento, recursos e infraestrutura adequada.

REFERÊNCIAS:

ARAÇATUBA. Prefeitura Municipal. *Lei complementar nº 204, de 22 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências. Araçatuba, 2009. Disponível em: http://camaraaracatuba.wls.com.br/arquivo.php?nome_arquivo=Lei+Complementar-00204.pdf&nome_tabela=pdf_lei&id=10986&x=4&y=2. Acesso em: 10 jul. 2013.

ARGUELLES, M. E.; HUNGES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. *Principal (Reston, Va.)*, 79, n.4, p. 50-51, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB de nº 5 de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB de nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. (orgs.) Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

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.

MICARELLO, H. *Avaliação e transições na Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

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: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 69-87

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 122-140.

ⁱ O surdocego possui características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual, portanto a surdocegueira trata-se de uma deficiência única que requer uma abordagem específica.

ⁱⁱ Optou-se pela utilização de nome fictício para não identificar os participantes e assegurar os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.