



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras**

STELA CEZARE DO SANTO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO COLABORATIVO NA REDE
ESTADUAL PAULISTA: A PERSPECTIVA DOCENTE**



ARARAQUARA - SP

2020

STELA CEZARE DO SANTO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO COLABORATIVO NA REDE
ESTADUAL PAULISTA: A PERSPECTIVA DOCENTE**

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

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

Orientador: Prof. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA - SP

2020

S237a Santo, Stela Cezare do
Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista : A perspectiva docente / Stela Cezare do Santo. -- Araraquara, 2020
149 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Currículo. 2. Trabalho colaborativo. 3. Educação especial. 4. Atendimento educacional especializado. 5. Professores formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo

Essa ficha não pode ser modificada.

STELA CEZARE DO SANTO

**ADAPTAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO COLABORATIVO NA REDE
ESTADUAL PAULISTA: A PERSPECTIVA DOCENTE**

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

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

Orientador: Prof. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Data da Defesa: 28/fevereiro/2020.

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos – Campus de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus Araraquara

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela dádiva da vida.

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo pela oportunidade confiada a mim, empatia, generosidade, profissionalismo, dedicação, disponibilidade e paciência em me orientar constantemente ao longo dessa trajetória.

À Prof^ª. Dr^ª Luci Pastor Manzoli, pela disponibilidade, olhar atento e por todas as contribuições apontadas em meu exame de qualificação.

À Prof^ª. Dr^ª Rosimeire Maria Orlando pela disponibilidade, compreensão e sensibilidade diante das adversidades que surgiram.

À Prof^ª. Dr^ª Relma Urel Carbone Carneiro pelos inúmeros aprendizados e contribuições e pela disponibilidade em aceitar ser membro suplente da banca.

À Prof^ª. Dr^ª Márcia Duarte Galvani, pelas diversas oportunidades confiadas a mim ao longo de minha trajetória na UFSCar e também pelas inúmeras contribuições para a pesquisa no exame de qualificação.

Aos meus pais, Fábio e Luciana, por serem minha base, por sempre me apoiarem mesmo sem muitas vezes compreender os desafios empenhados nesse caminho, pela compreensão de minha presença ausente, mesmo no momento mais difícil de nossas vidas.

À minha irmã, Júlia, pelo companheirismo, otimismo e alegria, que sempre me motivaram nos momentos difíceis.

Ao meu companheiro Val, pelo incansável apoio e por sempre me incentivar a alcançar novos voos.

À amiga que a UNESP me deu, Luísa, com quem compartilhei a estrada, os medos, as inseguranças, as descobertas, os bons momentos e todos os desafios advindos desse projeto.

À minha amiga Lígia, parceira de vida, ideias e ideais que tanto me estendeu a mão em todos os momentos que mais precisei, que nunca me deixou desacreditar do meu potencial e da beleza de um amanhã ensolarado.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Aline, Ana Lígia e Geisa que sempre me acolheram, incentivaram, apoiaram e confiaram em minha capacidade e amizade.

Às minhas amigas de longa data, Cassiana e Sara, aos demais amigos pessoais, profissionais e familiares que mesmo de longe, acompanharam esta trajetória e vibraram por minhas conquistas.

Aos familiares dos meus alunos, pela compreensão de minha ausência ao longo desse processo.

Às escolas que me receberam prontamente para realização desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade, participação e interesse pela temática estudada.

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

À todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

DEDICATÓRIA

A todos os docentes que atuam no cenário educacional brasileiro e que apesar de todas as adversidades cotidianas exercem sua função com coragem e resiliência.

Aos meus alunos, tão amados. A luta é por vocês.

À minha família, minha base.

EPÍGRAFE

Ostra feliz não faz pérola

Ostras são moluscos, animais sem esqueleto, macias, que representam as delícias dos gastrônomos. Podem ser comidas cruas, com pingos de limão, com arroz, paellas, sopas. Sem defesas – são animais mansos –, seriam uma presa fácil dos predadores. Para que isso não acontecesse, a sua sabedoria as ensinou a fazer casas, conchas duras, dentro das quais vivem. Pois havia num fundo de mar uma colônia de ostras, muitas ostras. Eram ostras felizes. Sabia-se que eram ostras felizes porque de dentro de suas conchas saía uma delicada melodia, música aquática, como se fosse um canto gregoriano, todas cantando a mesma música. Com uma exceção: de uma ostra solitária que fazia um solo solitário. Diferente da alegre música aquática, ela cantava um canto muito triste. As ostras felizes se riam dela e diziam: “Ela não sai da sua depressão...”. Não era depressão. Era dor. Pois um grão de areia havia entrado dentro da sua carne e doía, doía, doía. E ela não tinha jeito de se livrar dele, do grão de areia. Mas era possível livrar-se da dor. O seu corpo sabia que, para se livrar da dor que o grão de areia lhe provocava, em virtude de sua aspereza, arestas e pontas, bastava envolvê-lo com uma substância lisa, brilhante e redonda. Assim, enquanto cantava seu canto triste, o seu corpo fazia o trabalho – por causa da dor que o grão de areia lhe causava. Um dia, passou por ali um pescador com o seu barco. Lançou a rede e toda a colônia de ostras, inclusive a sofredora, foi pescada. O pescador se alegrou, levou-as para casa e sua mulher fez uma deliciosa sopa de ostras. Deliciando-se com as ostras, de repente seus dentes bateram num objeto duro que estava dentro de uma ostra. Ele o tomou nos dedos e sorriu de felicidade: era uma pérola, uma linda pérola. Apenas a ostra sofredora fizera uma pérola. Ele a tomou e deu-a de presente para a sua esposa. Isso é verdade para as ostras. E é verdade para os seres humanos. No seu ensaio sobre o nascimento da tragédia grega a partir do espírito da música, Nietzsche observou que os gregos, por oposição aos cristãos, levavam a tragédia a sério. Tragédia era tragédia. Não existia para eles, como existia para os cristãos, um céu onde a tragédia seria transformada em comédia. Ele se perguntou então das razões por que os gregos, sendo dominados por esse sentimento trágico da vida, não sucumbiram ao pessimismo. A resposta que encontrou foi a mesma da ostra que faz uma pérola: eles não se entregaram ao pessimismo porque foram capazes de transformar a tragédia em beleza. A beleza não elimina a tragédia, mas a torna suportável. A felicidade é um dom que deve ser simplesmente

gozado. Ela se basta. Mas ela não cria. Não produz pérolas. São os que sofrem que produzem a beleza, para parar de sofrer. Esses são os artistas. Beethoven – como é possível que um homem completamente surdo, no fim da vida, tenha produzido uma obra que canta a alegria? Van Gogh, Cecília Meireles, Fernando Pessoa...

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo compreender e discutir as concepções de professores das salas regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular. Participaram, treze professores, sendo seis atuantes no ensino regular, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e sete nas salas de recursos de duas escolas localizadas no interior do Estado de São Paulo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e utiliza como instrumento de coleta de dados: roteiros de entrevistas semiestruturados e ficha de identificação com a compilação de informações sobre formação e experiência profissional. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Como resultados, evidenciou-se a precarização das condições de trabalho docente; déficit na formação inicial dos professores e necessidade de uma formação contínua; transposição de responsabilidades entre os atores que fazem parte do processo educativo do aluno PAEE; compreensão reducionista acerca do conceito de adaptação curricular e significativas limitações e/ou inexistência de articulação de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos. Os dados obtidos podem contribuir para as reflexões e discussões referentes ao trabalho docente com o aluno PAEE, práticas pedagógicas e atuação dos profissionais envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Adaptação Curricular. Trabalho Colaborativo. Público-Alvo da Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research aims to understand and discuss the conceptions of teachers of the regular classrooms and resources on the teaching work with the Target audience Students of Special Education (TSSE) with a focus on collaborative work and on the strategies used for curriculum adaptation. Thirteen teachers participated, six of them working in regular education, in the final years of elementary and high school, and seven in the resource rooms of two schools located in the interior of the State of São Paulo. The research adopts a qualitative approach, of the case study type, and uses as an instrument of data collection: semi-structured interview scripts and identification form with the compilation of information on training and professional experience. The data were analyzed according to the content analysis technique. As a result, the precariousness of teaching work conditions was highlighted; deficit in initial teacher training and the need for continuous training; transposition of responsibilities among the actors who are part of the TSSE student's educational process; reductionist understanding of the concept of curricular adaptation and significant limitations and/or lack of articulation of a collaborative work between regular education teachers and resource rooms. The data obtained can contribute to the reflections and discussions regarding the teaching work with the student TSSE, pedagogical practices and the performance of the professionals involved in this process.

Keywords: Curricular Adaptation. Collaborative Work. Target Audience of Special Education. Specialized Educational Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ações de acesso ao currículo comum	48
Figura 2- Currículo, Especificidade e ajustes curriculares	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização geral dos professores da sala regular	60
Quadro 2 - Caracterização geral dos professores da sala de recursos.....	61
Quadro 3 - Etapas da pesquisa.....	63
Quadro 4 - Eixos temáticos e categorias de análise.....	65
Quadro 5 - Habilitações acadêmicas- professores da sala regular.....	66
Quadro 6 - Habilitações acadêmicas - professores da sala de recursos	69
Quadro 7 - Caracterização funcional dos professores da sala regular	74
Quadro 8 - Caracterização funcional dos professores da sala de recursos.....	75
Quadro 9 - Alunos atendidos por suas respectivas professoras segundo a unidade escolar de origem e o nível escolar frequentado	86
Quadro 10 - Concepções sobre Currículo e Adaptação Curricular- Professores da Sala Regular	102
Quadro 11 - - Concepções sobre Currículo e Adaptação Curricular- Professores da Sala de Recursos.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DE	Diretoria de Ensino
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-alvo da educação especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria da Educação
SED	Secretaria Escolar Digital
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UE	Unidade escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
1. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE.....	25
1.1 Processos Formativos e Atividade Docente.....	25
1.2 Trabalho e formação docente em Educação Especial: dos marcos às marcas	30
1.3 Trabalho colaborativo: entre a divisão de responsabilidades e a colaboração	34
2. CURRÍCULO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR.....	42
2.1 Currículo, inclusão e diversidade	42
2.2 Ajustes curriculares: flexibilizo, adequo ou adapto?.....	46
3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	57
3.2 Delineamento da pesquisa.....	58
3.3 Local da pesquisa	58
3.4.1 Seleção	59
3.4.2 Caracterização	60
3.5 Materiais	61
3.6 Procedimento para coleta de dados	62
3.7 Instrumentos.....	63
3.8 Análise dos dados.....	64
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1 Trabalho Docente	66
4.1.1 Formação e trabalho docente	66
4.1.2 Condições de Trabalho Docente.....	74
4.2 O atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino paulista: representações paradigmáticas.....	85
4.2.1 Atendimento Educacional Especializado na rede estadual: entre o inferir e o executar.....	85
4.2.2 A sala regular: um trabalho em construção.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133

APÊNDICE B – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores da sala regular	136
APÊNDICE C – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores das salas de recursos	138
APÊNDICE D- Ficha de Identificação- Prof. Regular	140
APÊNDICE E- Ficha de Identificação- Prof. Sala de Recursos.....	144

APRESENTAÇÃO

A trajetória que culmina na redação da presente dissertação tem sua origem em minha formação inicial em Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos. Graduação a qual, se constituiu enquanto uma oportunidade única, uma vez que me proporcionou conhecimento muito aprofundado e consistente na área da Educação Especial, em suas mais diversas vertentes e perspectivas.

Ainda na graduação, meu primeiro contato com a pesquisa se deu a partir de uma iniciação científica no período de 2011 a 2013, vinculada ao programa Observatório de Educação (Edital: N° 38/2010/CAPES/INEP) com a pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros, no qual nos debruçamos sobre o estudo dos microdados do censo escolar, o que viabilizou a compreensão acerca do dados sobre o acesso dos alunos PAEE à escolarização.

Compreender como se estabelecia o ingresso desses alunos ao ensino das mais diversas redes, em âmbito nacional, e os diversos aspectos e contradições envolvidos nesse movimento foi uma experiência muito significativa, o que enquanto pesquisadora, inquietou-me sobre outra questão: e no que tange à permanência e aprendizagem desses alunos na escola, como essa se estabelece?

Foi quando, em 2013 tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UFSCar), no qual acompanhava uma sala do primeiro ano do ensino fundamental com um aluno com deficiência intelectual matriculado. Experiência a qual, aproximou-me da prática de forma mais materializada e também de todas as problemáticas envolvidas no atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino, porém ainda nos anos iniciais.

Em 2014, recém-formada, assumi uma sala de recursos de deficiência visual na rede estadual paulista de ensino, que embora tenha se configurado um enorme desafio, marcado por medos e inseguranças, possibilitou-me um crescimento profissional imensurável, diante das inúmeras situações que se apresentaram ao longo de quase cinco anos de atuação.

Sediada em uma escola de ensino médio, e percorrendo por diversas outras, pelo fato de ser a única professora da sala de recursos supracitada e, portanto, responsável pelo atendimento à todas as escolas estaduais do município em questão, aproximei-me das angústias e anseios compartilhados pelos professores das diversas etapas de

escolarização, em seus respectivos cotidianos. Deparei-me também com realidades díspares no que tange à aceitação desses docentes em relação aos alunos PAEE e no desenvolver de um trabalho que contemple a individualidade, sem desconsiderar a diversidade e o caráter coletivo intrínseco ao processo educativo, de forma geral.

Nesse contexto, notei maior facilidade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à aceitação de um profissional especializado para apoiar seu trabalho e ao próprio processo de inclusão do aluno PAEE na rede estadual. Em contrapartida, as experiências relacionadas aos anos finais do ensino fundamental, mostraram-se mais complexas, devido aos diversos fatores envolvidos nesses contextos, de forma específica. Contudo, foi consonante a dificuldade que os professores apresentavam, em âmbito geral, no desenvolvimento das ações de parceria e promoção de possibilidades de ajustes ao currículo para esses alunos, em suas respectivas disciplinas de atuação.

Nesse âmbito, debrucei-me também, pelo estudo das determinações normativas da rede para o desenvolvimento do trabalho em relação ao atendimento a esse público, e apesar das lacunas e contradições existentes, notabilizei, em termos regulamentários, a contemplação das adaptações curriculares para um público em específico: a deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista, excetuando, de certo modo, as demais especificidades.

As situações descritas, inquietaram-me, momento no qual decidi pela realização do mestrado, interessando-me, principalmente, pelos aspectos relacionados ao trabalho colaborativo e às adaptações curriculares para os alunos da rede estadual, especificamente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, principais inquietudes, vivenciadas na *práxis*.

Contexto que emergiu as seguintes questões de pesquisa: Como se configura a organização do atendimento ao aluno PAEE na Rede Estadual Paulista?; existe um trabalho colaborativo entre professor da sala de recursos e professor da sala regular? Se sim, de que forma isso acontece? Qual a concepção dos professores das salas de recursos e regular sobre as estratégias utilizadas no tocante ao trabalho de adaptação curricular a ser realizado com os alunos PAEE? Existem dificuldades? Quais? Os professores estão preparados para proceder a adaptação curricular dos alunos PAEE?; Qual a formação desses profissionais? Quais condições de trabalho estes profissionais estão submetidos?

A presente pesquisa, portanto, apresenta-se como uma reflexão sobre a complexidade que compõe o cenário do atendimento educacional ao aluno PAEE na rede

mencionada, a partir do anseio pela visibilidade de uma temática tão substancial, além da pretensão de conceder voz aos docentes, que são elementos centrais diante desse processo, tendo como objetivo compreender e discutir as concepções de professores das salas regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos PAEE, com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular em duas escolas rede estadual paulista.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é fortemente marcado pelas discussões acerca da inclusão e sobre a efetivação de um sistema educacional sob esta perspectiva. É necessário pontuar, entretanto, que o conceito *educação inclusiva* compreende um cenário mais abrangente, com o pressuposto de uma escola acessível para todos que de alguma forma, encontram-se marginalizados do processo educacional, compreendendo os diversos grupos existentes nesse contexto (étnico, religioso, gênero, educação especial, etc.). Nesse sentido é preciso ressaltar que a educação especial equivale apenas a uma parcela desse público, não sendo possível restringir o conceito de educação inclusiva à Educação Especial (BRASIL, 2017).

Debruçar-se sobre o debate que compreende a parcela desse público referenciada como educação especial se torna mais complexo, uma vez que ainda existem diversas lacunas na compreensão do significado de um sistema educacional inclusivo. Fato que remete à necessidade de uma análise sobre as políticas públicas de educação especial no país nos diversos momentos históricos nos quais foram elaboradas. E apesar desta se configurar enquanto uma extensa e necessária discussão, é significativo pontuar que historicamente as políticas públicas voltadas para um sistema educacional numa perspectiva inclusiva foram diretamente influenciadas por organismos internacionais, admitindo um papel determinado da educação no processo de globalização, problematização a qual é apresentada por Kassir (2011) que também questiona sobre até que ponto existiu autonomia nas decisões internas no cenário educacional em nosso país.

Pontuada a interferência internacional na origem das políticas de educação especial no país, torna-se relevante sinalizar que várias foram as conquistas sociais e educacionais no cenário brasileiro a partir da proposição e publicação de uma política nacional de educação especial numa perspectiva inclusiva. Nesse processo é possível visualizar a mudança de paradigmas de uma visão que buscava a integração da pessoa com deficiência, para uma visão que busca sua inclusão.

Ressalta-se também, a imprescindibilidade do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil ao longo da história, e o quanto tal luta teve influência na posterior movimentação em prol de uma educação inclusiva e promulgação da política anteriormente citada. Tal movimento, foi objeto de estudo e registro de Lanna Júnior (2010) que reuniu os relatos e registros de vinte e cinco protagonistas dessa história, sendo

estes, participantes ativos e que tiveram influência decisiva em fatos e conquistas da população com deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a Educação Especial constitui-se enquanto modalidade transversal, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, sendo responsável pela organização e oferta de todos os recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos. Em consonância com o Decreto nº 7.611/2011:

Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, n.p).

Quando se discute a temática da educação especial na perspectiva inclusiva, reflexionar sobre as condições de acesso à escola desses alunos, evidencia-se primordial, tendo visto o histórico de perspectivas segregacionista e integracionista. Nesse sentido, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014) apresenta:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

É inegável que as matrículas dos alunos considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) têm apresentado representativo aumento ao longo dos anos, conforme evidenciado no relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação publicado em 2018, que demonstra o aumento percentual de matrículas de alunos PAEE dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade em classes comuns da

educação básica, que em 2009 totalizava 69,1 % aumentando de forma gradativa ao longo dos anos, atingindo 90,9% no ano de 2017. Dado que evidencia que o percurso estabelecido para a meta 4, enquanto indicadores, tem se estabelecido de forma bastante assertiva. Contudo, embora o cenário dos indicadores educacionais esteja se estabelecendo de forma satisfatória, é fundamental ampliar a discussão do acesso, para o fator da permanência, aproveitamento e aprendizagem desses alunos dentro da escola. Evidência a qual está em consonância com o que é apresentado pelo PNE, que ao demonstrar em dados o monitoramento da educação especial no Brasil constata que ainda existem barreiras educacionais consideráveis à pessoa com deficiência (BRASIL, 2017, p. 33).

Faz-se necessário, portanto, atentar para esse movimento, uma vez que a inclusão não diz respeito apenas ao ingresso desses alunos na escola, é fundamental que haja a permanência dos mesmos, garantindo um acesso que perpassa desde a acessibilidade física até mesmo a acessibilidade curricular, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Nessa significação, conforme supracitado, torna-se imprescindível atentar para a acessibilidade curricular, que envolve questões que estão vinculadas à adaptação do contexto escolar para o recebimento de alunos PAEE, incluindo a capacitação de professores e o desenvolvimento de ambientes escolares apoiadores, que favoreçam a inclusão. Sobre este fato, a partir da explanação precedente, pode-se notar que a própria legislação regulamenta a necessidade de eliminar qualquer tipo de barreira que possa existir na vida escolar de estudantes PAEE, inclusive recursos didático-pedagógicos, ressaltando a importância de garantir o acesso ao currículo, de modo a não desconsiderar

as especificidades e necessidades educacionais de cada estudante. Ao encontro de tal pressuposto é organizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, houve uma intensificação do debate sobre educação especial delineando as diretrizes orientadoras para a política brasileira da área, estabelecendo um grupo específico de estudantes prioritários da ação da Educação Especial, além de destacar a sala de recursos como *locus* prioritário do trabalho específico da Educação Especial (BAPTISTA, 2011). O AEE representa a principal modalidade nacional de atendimento para esse público, conforme descrito no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado com os seguintes objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; **III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;** e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, n.p, grifo nosso).

Providências as quais tem relação com a atuação profissional dos docentes responsáveis por essas salas de recursos e a forma como está organizada essa modalidade de atendimento. Discute-se muito sobre os recursos metodológicos, mas algumas implementações são possíveis a partir da efetivação do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos.

Nessa significação, para prover total condição de acesso, participação e aprendizagem desses alunos é substancial o comprometimento e regime de colaboração de todos os envolvidos na realidade escolar desses estudantes, devendo tais pressupostos estarem contemplados nos documentos normativos, como por exemplo o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola, conforme aponta Baptista (2011).

A proposta do Estado de São Paulo para atendimento pedagógico aos alunos PAEE compreende o atendimento em sala de recursos (por área específica de deficiência) no contraturno do ensino comum, que apesar de apresentar a mesma proposta de garantia de atendimento educacional especializado aos alunos PAEE, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se dá por meio de

sala de recursos por especificidade e não salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009)

O AEE para alunos PAEE na rede estadual paulista, é regulamentado por meio da Resolução SE 68, de 12-12-2017, no entanto, foi regularizado, inicialmente por meio da Resolução SE 61, DE 11-11-2014, que dispunha sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Tal resolução, apesar de reconhecer enquanto função do professor especializado o oferecimento de apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas para todos os alunos PAEE, prevê a obrigatoriedade da realização do trabalho de adaptação curricular em termos de registro apenas a uma parcela desse alunado que compreende os alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, conforme pode ser observado em seu artigo 11: “ O registro do desempenho do aluno com deficiência intelectual deverá refletir seu rendimento escolar, em relação ao planejado na adaptação curricular registrada na Ficha Pedagógica Individual” (SÃO PAULO, 2014). Nesse contexto, a adaptação curricular é definida como:

A adaptação do currículo regular implica no planejamento das ações pedagógicas dos docentes, de forma a possibilitar variações no objetivo, no conteúdo, na metodologia, nas atividades, na avaliação e na temporalidade. Essas ações constituem possibilidades educacionais, a serem realizadas pelos professores de ensino regular nas classes comuns (SÃO PAULO, 2015).

No que tange à adaptação curricular, nota-se uma escassez de pesquisas que a considerem no cerne de sua discussão teórica. Brito (2014) discorre sobre os desafios existentes no processo educativo de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, ressaltando o que enfatiza Carvalho (2006) que apesar da inclusão desse público ser considerada uma conquista, também se configura enquanto um desafio educacional. Tornando-se de suma importância a verificação de quais tipos de apoio e diferentes formas de avaliação e intervenção serão necessárias para o desenrolar dos processos educacionais para essas pessoas (BRITO, 2014, p. 527).

No que diz respeito ao currículo escolar, este, está pronto para ser colocado em prática quando os alunos estão na escola, porém um currículo que realmente leve em consideração a especificidade de seus alunos, não deve ser apenas inclusivo, mas sim passível das alterações que se fizerem necessárias (BLANCO, 2004), perspectiva a qual reafirma a importância da ampliação do repertório de conhecimentos científicos que

abordem a temática dos ajustes de acesso ao currículo, não só para os alunos com deficiência intelectual, mas de forma mais abrangente para os demais alunos PAEE.

Luque (2014) apresenta ponderações sobre a importância das iniciativas de ajuste curricular no ensino superior, discorrendo sobre as adaptações e medidas de acessibilidade desenvolvidas com uma aluna com deficiência física em uma universidade no curso de Ciências da Comunicação. Para o autor:

De manera general, una adaptación curricular es cualquier acción docente que facilite el ajuste de asignaturas al alumno que la precise, de forma que la adecuación en los elementos metodológicos, de actividades, evaluación, o incluso algunos contenidos, podría considerarse un mecanismo de accesibilidad y de nivelación. Debiera ser, en consecuencia, una medida que demuestre la existencia de un diseño curricular para todos, incluida la persona con discapacidad. Operativamente, y de acuerdo con lo anterior, la adaptación es, de un lado, estrategias de acercamiento y respuesta a la realidad del alumnado, como proceso o resultado de la modificación de uno o más elementos de ese currículum o de los de acceso (LUQUE, 2014, p.105).

Outro importante ponto abordado pelo autor, compreende a questão da formação desses profissionais, não só para o ensino superior, mas também no ensino básico, com currículos voltados a formação e aquisição de conhecimentos e habilidades apropriadas para trabalhar com esse público. O que remete mais uma vez, à notória problemática da formação dos professores para atuação junto aos alunos PAEE, que é uma realidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica e superior.

Lippe (2012) discorre sobre um estudo realizado num escola estadual de ensino fundamental em um município do interior paulista cujo objetivo era compreender como ocorria a inclusão de alunos com deficiência visual na mesma, propondo-se a discutir de que maneira os professores podem contribuir para que esses alunos participem de processos de aprendizagem. Ao relatar sobre a prática dos professores da realidade estudada, sinaliza a desarticulação entre a ação docente e a proposta pedagógica curricular da escola:

Quando observamos a prática de professores que atuam com alunos com deficiências, constatamos, principalmente, o fato de que eles não participam da elaboração das propostas curriculares quando se trata da inclusão dos alunos com deficiência, restringindo-se a ser meros aplicadores de projetos elaborados quanto à adaptação da proposta curricular para os alunos com deficiência (LIPPE, 2012, p. 91)

Outro relevante aspecto abordado pela autora compreende a diversidade de fatores e agentes que corroboram para uma cultura realmente inclusiva, com participação

efetiva de todos os envolvidos no processo educativo do aluno. No que concerne a tal participação, Sigolo (2008) discorre sobre a colaboração entre a família e a escola, a qual tem sido considerada enquanto essencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, proporcionando condições efetivas obter êxito em sua aprendizagem.

Mais recentemente, Guadagnini (2018), em sua pesquisa de mestrado, se debruçou sobre o estudo acerca das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa, no que tange às adaptações curriculares, para alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo. Entre os relevantes resultados encontrados, destacou-se a necessidade de formação dos docentes para a elaboração e utilização de atividades adaptadas para esse público, além da imprescindibilidade de promoção de ações colaborativas entre os professores que atuam com o aluno.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo compreender e discutir as concepções de professores das salas regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos PAEE, com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular em duas escolas rede estadual paulista.

A presente dissertação foi estruturada em quatro seções, sendo inicialmente duas seções teóricas: “*Formação e Trabalho Docente*” que discorre sobre diversos fatores que constituem a profissão docente no cenário educacional brasileiro, de forma ainda mais específica, a questão da formação e trabalho docente numa perspectiva inclusiva; e “*Currículo e Adaptação Curricular*” o qual apresenta uma discussão acerca das práticas curriculares para alunos PAEE na rede regular de ensino, tendo em vista a perspectiva inclusiva, assim como apresentar as diversas definições existentes na literatura sobre os ajustes curriculares e discutir as diversas compreensões sobre o currículo escolar. A terceira seção compreende o método e os procedimentos metodológicos realizados na execução da pesquisa, enquanto na quarta seção são apresentados o resultados e discussões concernentes à visão dos dois grupos de docentes a respeito do trabalho docente e o atendimento ao aluno PAEE na rede de ensino paulista. Na quinta seção foram apresentadas as considerações finais

1. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A presente seção visa discutir questões relativas à temática envolvendo os processos formativos e trabalho docente e as influências do primeiro sobre o segundo, assim como refletir sobre os diversos saberes que constituem a ação docente na Educação Especial, a partir da retomada dos marcos históricos que a constituem, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para uma atuação inclusiva, discutindo sobre o impacto de tais normativas na execução no trabalho dos docentes que atuam junto aos alunos PAEE nos dias atuais e o trabalho colaborativo entre os profissionais atuantes com esse alunado.

1.1 Processos Formativos e Atividade Docente

Na escola dos dias atuais, que apresenta como pressuposto a diversidade enquanto premissa básica de uma escola inclusiva, muito se discute sobre a multiplicidade de características, especificidades, ritmos e estilos diferentes de aprendizagem entre os alunos que a compõe. Para tanto, a multiplicidade de características não deve se restringir apenas à esfera do atendimento aos alunos, mas contemplar os demais agentes que constituem o cotidiano das instituições escolares, como por exemplo os professores.

O professor, em primeiro lugar, é um sujeito histórico, com experiências diversas, acrescida de uma formação acadêmica específica. Nessa significação, pondera-se que ensinar, torna-se uma tarefa complexa, visto a grande diversidade de saberes que interferem no processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola, instituição inserida em uma sociedade em constante modificação. De acordo com Nóvoa (1997, p. 28):

[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Pondera-se que a transformação no processo de aprendizagem está estritamente relacionada à transformação da escola e dos professores, numa esfera social e coletiva e não apenas individual. Discorrer sobre formação, nesta perspectiva, não significa contemplar apenas a formação acadêmica e científica e sim a consideração dos diversos saberes que constituem a ação docente.

A docência enquanto uma profissão é avaliada por Tardif enquanto a junção de diferentes tipos de saberes, sendo esses: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais. O autor problematiza sobre os saberes que servem de base ao ofício do professor e como esses são adquiridos e pondera que os mesmos, não são oriundos apenas dos conhecimentos científicos adquiridos academicamente, em formação inicial, por exemplo, mas sim de toda complexidade de experiência vivenciada por estes profissionais, como por exemplo, as próprias experiências enquanto alunos, em sua formação básica.

Nesse sentido a constituição dos saberes de um professor tem origem antes mesmo de sua formação inicial. Não se trata, portanto, de um saber acabado e sim em constante modificação e construção. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36).

Nessa acepção, o professor se constitui enquanto um ser dotado de saberes diversos que também se modifica à medida em que ensina, estabelecendo de forma articulada a relação entre teoria e prática, ou seja, a mobilização de conhecimentos científicos e experienciais conforme pontua Tardif:

Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (2010, p. 234)

Ao considerar os processos formativos docentes sob esta óptica, nota-se que a formação não pode ser considerada como meramente técnica ou possível apenas a partir da realização de cursos e outras modalidades formativas e sim como um contínuo, que acontece à medida que a própria práxis educativa se manifesta e também a partir das experiências que antecedem a docência em si. Discorrer, nessa acepção sobre a formação continuada dos docentes, evidencia-se enquanto premissa básica para uma compreensão do processo educativo enquanto troca de saberes com os diversos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pré-profissional “têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida

quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2010, p. 69).

A esse respeito Nóvoa (1997) pondera que a formação não se constrói por “acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (1997, p. 25). Configura-se basilar, nesse sentido refletir sobre os tempos e espaços que realmente são oferecidos aos professores para refletir sua prática de maneira a encontrar alternativas que permitam superar a dicotomia teoria e prática, que ainda perpassa a instituição escolar nos dias atuais. A demanda burocrática a que estão imersos esses docentes, acabam por distanciar o professor da sua característica primária que é a de ensinar, uma vez que esta está intrínseca a capacidade de reflexionar sobre algo.

Galindo e Inforsato (2016) discorrem sobre o paradoxo formativo que está submetida a problemática da formação continuada no contexto educacional brasileiro, visto que existem inúmeras iniciativas de ações formativas que não alcançam seu objetivo primário de modificar as práticas profissionais existentes. Os autores questionam sobre quais estratégias se mostram férteis para alavancar a formação continuada de professores e destacam sua vinculação dessas respostas à epistemologia da formação continuada, que de acordo com os mesmos “mantém íntima relação com a nossa proposta de atrelar a formação continuada de professores a processos de análise de necessidades formativas, considerando tal ligação como condição para se efetivar mudanças nas práticas profissionais” (p. 464).

Os autores ponderam que por formação continuada, compreende-se a realização de ações formativas ulteriores à uma formação primária inicial, que na maioria dos países do mundo e também no Brasil acontece por meio de formação em nível superior em curso de graduação em licenciatura, por exigência legal. Compartilhando da ideia de que essa formação, de certa forma promoverá a continuidade de algo que já teve início, ainda que em nível de fundamentos e bases teóricas. No entanto, a ideia de continuidade de formação continuada, apresenta-se divergente em termos conceituais e práticos, uma vez que no Brasil, na última década, essa modalidade de formação, efetivou-se por iniciativas das diversas dependências administrativas (federais, estaduais e municipais), centrando principalmente na modalidade de cursos de formação em serviço:

com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação, oferecer estratégias metodológicas diversas, conhecer orientações e diretrizes da

política educacional, aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional como professor” Embora essas iniciativas elevaram o nível formativo do quadro de docentes efetivos nas redes públicas com apoio do poder público, nota-se a deturpação do papel da formação continuada, que corrobora à proliferação de ações diversas tanto no âmbito da escola quanto fora dela sob o rótulo de formação continuada, mas que se relacionam intimamente com os objetivos relacionados à formação profissional de base (porém, ocorrendo em serviço) (GALINDO e INFORSATO, 2016. p. 464).

Nesse sentido, apesar da importância e efetividade da promoção dessas ações formativas continuadas, estas servem mais para os sistemas educacionais oferecerem respostas aos padrões de qualidade pré-estabelecidos pelos órgãos superiores do governo do que responder aos anseios que os professores têm em relação a sua própria prática, ou seja, o desenvolvimento e aperfeiçoamento efetivo do trabalho docente em si (GALINDO e INFORSATO, 2016. p.165). O debate sobre a distorção das ações de formação continuada tem nessa discussão, sua face principal. Os autores apresentam, portanto, o distanciamento entre o oferecimento de ações de formação continuada e as necessidades formativas dos docentes, corroborando com o apontado por Gatti (2009):

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada (p.221).

Ao desconsiderar a real necessidade dos docentes a quem se destina, essas iniciativas de formação menosprezam a diversidade existente no interior das escolas, uma vez que existem professores com formações distintas, saberes e experiências díspares, assim como interesses e expectativas de formação profissional diferentes, que apesar de terem o mesmo objetivo geral (a melhoria da aprendizagem dos alunos) não podem ser pensadas em um único modelo de formação pré-estabelecido, que muitas vezes não está em consonância com as demandas e necessidades reais desses profissionais e suas respectivas escolas. Ignorar essa diversidade e perpetuar uma prática homogeneizadora pouco irá contribuir para uma real melhoria nas práticas educativas e conseqüentemente

na aprendizagem dos alunos. É preciso pensar em ações que atendam o geral, sem perder de vista o específico, a especificidade da diversidade.

Nesse sentido, para se pensar numa configuração de formação continuada realmente efetiva, pondera-se essencial objetivar uma prática profissional emancipatória, dotada de objetivos intencionais que estejam de acordo com a realidade escolar desses profissionais, com um caráter de devolver ao professor o protagonismo de seu papel enquanto formador e para isso é necessária uma estrutura de formação bem formulada em sua base, para que as propostas de ações não sejam temporárias e restritas como ocorre muitas vezes em parcerias realizadas com universidades, sistemas, governo e iniciativas privadas, conforme apontam diversos estudos. É necessário pensar e objetivar a preparação de professores reflexivos, que tenham a compreensão do trabalho docente em sua minúcia e completude.

Outro ponto que merece ser abordado diz respeito à superação da dicotomia teoria-prática, uma vez que é inegável a importância do subsídio teórico, assim como a importância de competências técnicas para uma prática docente efetiva. Porém, a criticidade e ações articuladas com os objetivos educacionais merecem ter espaço no cenário da formação continuada. Para tanto, a parceria universidade-escola apresenta-se como uma possibilidade profícua de articulação e debate sobre a questão do trabalho docente e das práticas pedagógicas, porém com ações que considerem as já citadas diversidade, especificidades, necessidades e expectativas dos professores e sua realidade escolar, promovendo para além do protagonismo, sua autonomia e emancipação enquanto sujeito social.

Nessa perspectiva, podemos inferir que o campo da formação continuada, apresenta-se enquanto um espaço em construção, e para uma factual efetivação de melhoria, compreende diversos fatores. É substancial discorrer sobre a imprescindibilidade da formulação e implementação de políticas públicas que viabilizem tais condições e promovam uma maior autonomia do professor, subsidiando práticas mais coesas, articuladas e consistentes.

Pontuadas as questões formativas envolvidas na problemática do trabalho docente, principalmente no que tange a formação continuada, refletir, de forma ainda mais específica sobre a formação e atuação dos professores que atuam diretamente com alunos PAEE, apresenta-se como primordial, conforme explanado no item subsequente.

1. 2 Trabalho e formação docente em Educação Especial: dos marcos às marcas

Tornar os sistemas educacionais inclusivos, passou então a ser pauta em diversos documentos no cenário internacional, apresentando-se marcos importantes como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) de 5 a 9 de março de 1990 e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última, discorre sobre a importância de uma escola inclusiva que ofereça um ensino de qualidade a todos, uma vez que prevê “[...] modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. [...]” (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, o Brasil (que é signatário das declarações anteriormente citadas) incorpora e ratifica tal discurso a partir de suas determinações normativas, assumindo esse compromisso internacional ao estabelecer a Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, conforme preconiza a LDB (1996). No bojo desta discussão, situa-se a problemática do trabalho docente, uma vez que a formação do professor para atuação com os alunos considerados como “portadores de necessidades especiais”¹ passa a ser contemplada nos documentos normativos da área, a citar por exemplo, a LDB (1996) que em seu inciso terceiro, do artigo 59 designa ser dever dos sistemas de ensino, assegurar, entre outros aspectos professores com “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, n.p).

Subsequente às determinações apresentadas pela LDB (1996) foram definidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica a partir do estabelecido no parecer CNE/CEB nº 17/2001 e na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. As quais também se debruçaram sobre a problemática da formação dos professores para atuação junto aos alunos com “necessidades educacionais especiais”. Tais diretrizes, por sua vez, já apresentavam, no cerne de sua redação a visão dicotômica entre as formações exigidas para professor do ensino comum e professor da sala de recursos, sendo estes, respectivamente, capacitados e especializados, conforme o artigo oitavo de tal resolução. De acordo com o artigo 18 das diretrizes, no que diz respeito aos professores considerados como capacitados para atuar com esses educandos nas classes comuns do ensino regular:

¹ Terminologia utilizada na legislação mencionada. Alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que passa a utilizar a designação: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 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, 2001b, p. 77).

Já no que compreende a formação específica para atuação em educação especial:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial 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, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001b, p. 78).

Nota-se a partir das citações referenciadas que o trabalho colaborativo entre professor da sala regular e de recursos já é considerada como fator de relevância desde os primeiros documentos normativos da área. Os ajustes curriculares também compreendem uma importante face desta discussão, conforme será explanado a posteriori.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada em 2008, entre outros objetivos, estabelece as determinações normativas para a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Tal documento dispõe que para atuação na educação especial “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Ponderando sobre o caráter interdisciplinar e interativo que tal formação deve subsidiar sua atuação nas suas diversas possibilidades (salas comuns do

ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial) (BRASIL, 2008).

Subsequente à publicação da PNEE- PEI, em 2 de outubro de 2009, o MEC, por meio da Resolução n. ° 4, instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, especificamente na modalidade educação especial, que dentre outras determinações, estabelece os requisitos formativos e as atribuições que competem ao professor de educação especial atuante no AEE. Dentre as atribuições do professor da educação especial, pode-se destacar, de forma recorrente a proposição de trabalho colaborativo:

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2009, p.5).

A multiplicidade de tarefas atribuídas ao professor atuante no AEE a partir da resolução mencionada, embora sinalize a importância deste profissional em termos de viabilizar a proposta de uma escola inclusiva, estabelece um importante fator que preconiza a discussão acerca das condições de efetivação deste trabalho a que estão submetidos estes profissionais, visto que além de todas as funções elencadas (muitas complexas, que despendem tempos e espaços para que possam serem efetivadas) este docente atua com uma demanda significativa de alunos em termos de atendimento (número de aulas destinadas a cada aluno).

Nessa significação, o Decreto n. 7.611/11, nos incisos terceiro e quarto, do parágrafo segundo referente ao quinto artigo do referido decreto apresenta a garantia de apoio técnico e financeiro destinado à formação continuada de professores e também gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

A necessidade de oferecimento de formação continuada para atuação no AEE também é mencionada na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que em seu Art. 28 concerne ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Explanada a exígua retomada dos marcos históricos e documentos normativos que ponderam acerca do trabalho docente, mais especificamente a formação de professores para atuação em Educação Especial nas últimas décadas, debruçar-se-á, sobre o caráter “especializado” atribuído a esses profissionais e o impacto dessa atribuição em sua prática docente.

Sobre tal aspecto Kassar e Rebelo (2013) elucidam sobre o caráter segregativo a que a Educação Especial historicamente esteve inserida, coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas (KASSAR; REBELO, 2013).

Desse modo, durante grande parte do século XX, a “especialização” do olhar para educação especial remanesceu e enfatizou entre os próprios professores e demais profissionais envolvidos no cenário educacional a concepção da educação especial enquanto uma área a parte, segregada, intimamente relacionada a uma perspectiva médica. É nesse contexto que a concepção de “professor especialista” apresenta uma compreensão reducionista acerca do trabalho desses professores, que muitas vezes desenvolvem, um trabalho solitário, diante da dinâmica estabelecida.

Embora a PNEE-PEI tenha apresentado uma outra perspectiva (agora inclusiva), exigindo ressignificações acerca do papel do professor e da atuação desses docentes junto aos alunos PAEE a partir do desenvolver de um trabalho compartilhado, de forma ainda mais específica com o professor da sala regular além do estabelecimento de uma parceria com as famílias, conforme aponta Baptista (2013), o histórico de atuação e formação segregada que marcou a história da Educação Especial no Brasil, perdura até os dias de hoje e suas marcas, evidenciam-se no cotidiano das escolas.

Ponderar sobre uma formação que ainda enfatiza o caráter “especializado” da área não parece coerente com uma perspectiva, que seja inclusiva, uma vez que para tal, o movimento é de uma formação (inicial e continuada) que ofereça subsídio para todos os professores, a começar pelas licenciaturas, que conforme anteriormente citado na redação introdutória deste capítulo configura a principal modalidade de formação inicial no Brasil e em diversos países do mundo (GALINDO, INFORSATO, 2016).

Apesar da inegável significância do caráter especializado da formação do docente atuante em Educação Especial visto a multiplicidade de especificidades existentes, Baptista (2011) alerta acerca da insuficiência de uma formação que contemple apenas os conhecimentos acerca de instrumentos, códigos e linguagens e notabiliza a premência de um conhecimento geral acerca da educação e da Educação Especial, que “deveria ser aquele primordial na formação do educador das pessoas com deficiência” (BAPTISTA, 2011, p. 71). Ainda de acordo com o autor:

não há garantias de que alguém que tenha um saber especializado muito restrito em uma tipologia de deficiência possua o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho que deve saber articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum. Trata-se, definitivamente, de uma mudança de perspectiva que envolve a opção por espaços educacionais e por alternativas de ação para o professor especializado (BAPTISTA, 2011, p. 71)

O estabelecimento de uma parceria entre os professores especializados atuantes nas salas de recursos com os professores da sala regular constitui o principal aspecto de promoção de práticas pedagógicas possam contribuir para a aprendizagem dos alunos PAEE, sendo nesse sentido, o trabalho colaborativo, um profícuo canal de interlocução entre as ações desenvolvidas entre os profissionais, a partir de um “repensar” para diversidade, sendo, portanto, tema para discussão do item subsequente.

1.3 Trabalho colaborativo: entre a divisão de responsabilidades e a colaboração

O ser humano, é a priori, um ser social (Vygotsky, 1998). Nesse sentido, se constitui enquanto indivíduo a partir das relações que estabelece com o outro (meio ou indivíduo). Nessa significação, conceber um modelo educativo que contemple o caráter social do ser humano está estritamente relacionado ao conceito de coletividade.

Capellini (2004) atenta para o fato de que não há dados comprobatórios da origem da ideia de reunir as pessoas visando um objetivo comum, mas afirma que está intrinsecamente relacionada à compreensão de trabalho, impulsionada pela necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar determinado objetivo, que sozinho não seriam efetivados. Nessa acepção a autora complementa:

Além disso, o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, vêm gerando relações de dependência ou complementaridade de conhecimentos e habilidades para o alcance dos objetivos. **O trabalho em equipe, portanto, pode ser entendido como uma estratégia concebida pelo homem, para melhorar a efetividade e elevar o grau de satisfação do trabalho.** Estudos das diversas áreas vêm destacando a colaboração e/ou cooperação como um

dos ingredientes básicos do trabalho em equipe. (CAPELLINI, 2004, p 83-grifo nosso)

Os conceitos de cooperação e colaboração, evidenciam-se de maneira distinta e controversa na literatura da área, uma vez que enquanto alguns pesquisadores relacionam o termo cooperação a algo mais abrangente, com demarcações hierárquicas entre as relações e funções a serem desempenhadas, a colaboração é estabelecida a partir da existência de um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquia (NITZKE, CARNEIRO & GELLER, 1999 apud CAPELLINI, 2004).

No entanto, independentemente da terminologia utilizada, o trabalho compartilhado se apresenta como um viabilizador do processo de ensino aprendizagem no cotidiano das escolas, principalmente quando diz respeito ao atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino.

Sobre a importância de um trabalho articulado de colaboração, Capellini (2004) ressalta sobre o incômodo que o compartilhamento das diferentes habilidades ocasiona na prática docente, uma vez que os professores parecem resistir, de certo modo a tal prática e o quanto cada um se sente individualmente responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos e que “infelizmente, a cultura das escolas ainda sustenta a tese de que a resolução de problemas cabe individualmente ao profissional”. (CAPELLINI, 2004, p. 87).

No que tange ao atendimento ao aluno PAEE, a principal modalidade de trabalho em regime de colaboração configura o *ensino colaborativo*, que envolve a parceria entre professor do ensino regular e da sala de recursos.

O ensino colaborativo é amplamente discutido na literatura internacional, embora tenha conquistado espaço significativo nas discussões relativas à Educação Especial em âmbito nacional (CAPELLINI e ZERBATO, 2019; SILVA, 2018; ZERBATO, 2014; VILARONGA, MENDES 2014; FERREIRA et al. 2012; BRAUN 2012; CAPELLINI, ZANATA, PEREIRA, 2012; MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011; MACHADO, ALMEIDA, 2010; FONTES, 2009; CAPELLINI et al., 2008; CAPELLINI e MENDES, 2007; FERREIRA, MENDES, ALMEIDA e DEL PRETTE, 2007; CASTRO, ALMEIDA E TOYODA, 2007).

De acordo com Capellini e Zerbato (2018):

O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor do ensino comum e professor de Educação Especial. O ensino

colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.35)

As autoras discorrem sobre o início desta modalidade de serviço, na década de oitenta nos Estados Unidos, caracterizando-o como um dos modelos de prestação de serviço de apoio e corresponsabilidade entre professor da sala regular e especializado (em âmbito nacional, o professor da sala de recursos) no que diz respeito ao planejamento, instrução e avaliação do ensino considerando a heterogeneidade entre os estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.36).

Cabe salientar, que embora o ensino colaborativo requeira compromisso, mútuo apoio, respeito, flexibilidade e compartilhamento de saberes, a amizade não é considerada um pré-requisito para uma prática de ensino colaborativo de sucesso. Também não deve existir uma demarcação hierárquica entre os profissionais envolvidos e que estes estejam dispostos a aprender e ensinar com suas próprias habilidades e saberes assim como estar aberto às contribuições do outro. Esse movimento se estabelece de forma processual, de maneira longitudinal no decorrer do tempo, convivência, negociações e também possíveis divergências que surgem ao longo do processo (CAPELLINI, 2004, p. 89).

Nessa significação, nota-se a contribuição do ensino colaborativo no trabalho pedagógico num cenário inclusivo, uma vez que a tomada conjunta de decisões e o compartilhamento de responsabilidades nas questões do cotidiano aproximam e promovem ações de parceria e colaboração entre professor regular e especializado, apresentando-se como um “caminho viável e gratificante, tornando todos os envolvidos construtores do seu próprio processo de ensino e aprendizagem” (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 350).

Ao discorrer sobre os resultados encontrados na pesquisa sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino regular, Braun (2012) aponta a percepção da relevância do trabalho em equipe a partir da perspectiva do ensino colaborativo apontada pelas professoras participantes do estudo, que relataram se sentir mais confiantes com sua própria prática ao compartilharem as ações, dúvidas e desafios encontrados no processo de ensino aprendizagem de seus respectivos contextos (BRAUN, 2012, p. 214).

Entretanto, é válido ressaltar, que embora as figuras centrais deste modelo compreendam os professores do ensino regular e especializado, o ensino colaborativo demanda a compreensão da função de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE, muitas vezes requerendo mudanças que extrapolam o contexto da sala de aula, como por exemplo, alterações na organização escolar:

- Contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns.
- Formação de equipes de consultoria colaborativa, contanto com a atuação de equipes multidisciplinares na escola comum, que incluem psicólogos escolares, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que possam dar suporte à escolarização dos alunos PAEE.
- Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala.
- Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar- diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do Ensino Comum e da Educação Especial, funcionários e pais- para construção da cultura colaborativa na escola.
- Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.37)

Nota-se, portanto, a partir da citação anterior que o ensino colaborativo não diz respeito apenas à articulação de um trabalho de colaboração entre professores e sim entre todos os envolvidos na escolarização do aluno PAEE de forma mais ampla, tais como a equipe multidisciplinar, família e comunidade escolar. A cultura colaborativa, se estabelece, portanto, como fator viabilizador de um trabalho pautado nos pressupostos do ensino colaborativo.

No que diz respeito aos modelos de implementação do ensino colaborativo, Capellini e Zerbato (2019) ponderam que não há um modelo único para organização do ensino, e que a maneira de implementação dependerá das características de cada escola e suas condições, como por exemplo a relação entre os professores, as características das salas de aula, recursos e tempos que poderão ser disponibilizados para o desenvolvimento desse trabalho. As autoras ilustram seis diferentes arranjos de ensino colaborativo: 1) um ensina, outro observa; 2) um professor, outro assistente; 3) estações de ensino; 4) ensino paralelo; 5) ensino alternativo e 6) equipe de ensino ou ensino colaborativo.

De acordo com as autoras os modelos um e dois são os mais utilizados no estágio inicial do trabalho de colaboração, no movimento de compreensão dos contextos e reconhecimento entre os profissionais, em que ainda não há o estabelecimento de um planejamento comum. O terceiro diz respeito aos “cantinhos” de aprendizagem na sala de aula, que embora díspares, se inter-relacionam. Já o ensino paralelo consiste na divisão

da sala ao meio e cada professor fica responsável por um grupo de estudantes, havendo um plano de aula comum. O ensino alternativo consiste na divisão entre um grupo maior e outro menor composto por alunos que necessitam de algum tipo de complementação ou suplementação de conteúdo específicos, enquanto o sexto arranjo, consiste no objetivo final do ensino colaborativo, quando a dupla de professores se responsabiliza por toda a turma e estabelecem um trabalho de real parceria (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 44-46)

É válido mencionar que a proposta do ensino colaborativo, amplia a possibilidade de atendimento ao aluno PAEE ao contexto da sala regular, não se restringindo apenas ao atendimento educacional especializado na sala de recursos, implicando em uma redefinição do papel dos professores de educação especial (Wood, 1998 apud Vilaronga, Mendes, 2014), proposta a qual agrega benefícios aos alunos da sala como um todo, não só ao aluno PAEE, além do “crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar” (VILARONGA, MENDES, 2014, p. 142).

Nesse sentido, o AEE, não pode ser considerado a única e nem a mais exitosa proposta de atendimento ao aluno PAEE na rede regular, “pois se diversidade humana é a dimensão sustentadora da educação inclusiva, a organização dos serviços e recursos deveria se concretizar em diferentes formas” (PRIETO, 2009, p. 54) uma vez que somente esta modalidade de atendimento não contempla a multiplicidade de especificidades e características dos estudantes, e tal fato acaba por “preservar o direito à igualdade desprezando o direito à diferença” (Prieto, 2008, p. 32).

O artigo 17 da Resolução SE 68, de 12-12-2017 que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos PAEE na rede estadual de ensino paulista apresenta a multiplicidade de funções que competem ao professor de Educação Especial:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; **II - realizar a avaliação pedagógica inicial** dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização; **III - orientar e acompanhar** a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares; **IV - elaborar relatório descritivo** da avaliação pedagógica; **V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado** dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores; **VI - participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo** e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC; **VII - oferecer apoio técnico-pedagógico** ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas; **VIII - manter atualizados os registros** de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público alvo da Educação Especial; **IX - orientar os pais ou responsáveis** pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e

de saúde; **X** - **participar das demais atividades pedagógicas** programadas pela escola; **XI** - **orientar funcionários, alunos e professores** da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva (SÃO PAULO, 2017- grifo nosso).

Nota-se que a maioria das funções elencadas compreende o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os diversos profissionais atuantes no contexto escolar, entretanto, os incisos III e VII apresentam referência direta ao apoio do professor especializado ao professor da sala regular, pressuposto edificante da proposta do ensino colaborativo.

Porém, faz-se necessário pontuar que a mesma resolução estabelece para esse profissional, a cada turma (dez aulas, que pode ser composta por até sete alunos) apenas o número de duas aulas semanais para acompanhamento dos alunos e seus professores na sala regular (SÃO PAULO, 2017), o que por sua vez, acaba por restringir ou limitar a atuação deste profissional, inviabilizando a proposta do ensino colaborativo, o que evidencia a necessidade de modificações substanciais em termos de organização do sistema escolar para que essa proposta possa ser implementada:

O ensino colaborativo, como uma alternativa de serviço de apoio especializado à escolarização dos estudantes PAEE, exige mudanças estruturais de longo e médio prazo, dentro da organização do ensino das escolas comuns e tempo para a construção do trabalho, mas exige, acima de tudo, mudança no direcionamento das políticas públicas para atuação do professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.84)

A literatura sinaliza que paralela a essa mudança de paradigmas, faz-se necessário desmistificar a figura do professor de Educação Especial e refletir sobre a função deste profissional dentro de uma proposta de ensino colaborativo, “uma vez que professor de Educação Especial não está em sala de aula para ser auxiliar, cuidador ou monitor de um aluno específico, muito menos para encontrar soluções para todos os problemas de ensino” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.84)

O imperativo da formação inicial e continuada desses profissionais, tem, portanto, sua face central nesta discussão, uma vez que é necessária clareza aos professores da sala regular e de recursos quanto aos demais profissionais da educação de modo mais geral sobre os papéis e responsabilidades de cada um no processo de inclusão escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Nesse sentido, promover a inclusão, requer uma formação inicial em que professor da sala regular esteja apto para atender um alunado com características específicas e que

por outro lado, o docente de Educação Especial “amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características”. (Bueno, 1999a, p. 162).

A respeito da notória importância da formação dos professores Dall’Acqua (2007) alerta para a imprescindibilidade de ações de formação continuada, uma vez que a inicial não consegue suprir as necessidades formativas dos futuros docentes decorrentes da complexidade e multiplicidade de características que são intrínsecas à área da Educação Especial como um todo:

A provisoriade da política de formação docente no país contribui para que, em conjunto, com todas as dificuldades que caracterizam o sistema educacional brasileiro, a formação continuada apresente-se como um período importante para o desenvolvimento e a consolidação de novas aprendizagens necessárias às atuais demandas, sejam elas decorrentes do movimento de inclusão, ou oriundas da própria diversidade e complexidade que é a área da educação especial. A formação do professor especializado, dadas as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educacionais especiais, coloca exigências que excedem o período da formação básica inicial (2007, p. 117)

A consolidação das aprendizagens e a complexidade que perpassa a área da Educação Especial a que se refere a autora citada anteriormente, perpassa também, pela premência de ações colaborativas com os diversos agentes envolvidos na escolarização desses estudantes, inclusive a família, conforme preconiza Sigolo (2012):

As pesquisas mais recentes têm investido no modelo colaborativo que por sua vez tem por base o compromisso de trabalho conjunto para promover a aprendizagem; a comunicação bidirecional frequente; o reconhecimento de que as diferenças culturais podem contribuir para um clima de aprendizagem positivo; a apreciação de significados de diferentes perspectivas; papéis claros, mútuos e de suporte; objetivos para os alunos são mutuamente determinados e partilhados; planos construídos em conjunto, com papéis a serem desenvolvidos por todos os participantes (SIGOLO, 2012, p. 6).

Optou-se, no presente trabalho, pela utilização do termo *trabalho colaborativo*, com o intuito de contemplar uma discussão mais ampla, que objetiva a compreensão da parceria inicial estabelecida entre os profissionais envolvidos nesse processo, principalmente os professores do ensino regular e da sala de recursos, não necessariamente nos modelos de implementação do ensino colaborativo em si, compartilhando a premissa de não objetivar o debate se tratando apenas de um método, mas contemplar as relações existentes para efetivação das ações de parceria estabelecidas nesse processo.

Explicitadas as contribuições da literatura acerca do trabalho colaborativo entre os professores que atuam diretamente com alunos PAEE, apresenta-se como primordial,

a discussão sobre as ações desenvolvidas em prol da acessibilidade curricular para esse público, conforme explanado no item subsequente, que contempla as ponderações sobre o currículo e adaptação curricular.

2. CURRÍCULO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Este capítulo pretende discutir sobre as práticas curriculares para alunos PAEE na rede regular de ensino, tendo em vista a perspectiva inclusiva, assim como apresentar as diversas definições existentes na literatura sobre os ajustes curriculares e discutir sobre compreensões sobre o currículo escolar. Sendo este dividido em três subitens: 2.1) Currículo, inclusão e diversidade e 2.2) Ajustes curriculares: flexibilizo, adequo ou adapto?

2.1 Currículo, inclusão e diversidade

Discutir sobre as práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar significa problematizar previamente sobre práticas curriculares e, portanto, sobre o significado real do que é considerado o currículo escolar.

A palavra “Currículo” é definida pelo dicionário Houaiss como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. O Dicionário Interativo da Educação Brasileira o define como o “Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional”. Quanto à etimologia, o termo currículo é derivado da palavra latina “Scurrere”, que significa correr, e diz respeito a curso, à carreira, a um trajeto que deve ser percorrido (ZOTTI, 2006).

Tais definições e significado etimológico nos remete ao fato de que o currículo foi visto por muito tempo (e ainda é) enquanto um conjunto sistematizado de conteúdos a ser apresentado em diferentes níveis ou períodos designados hierarquicamente, de certa forma, até de maneira linear de acordo com as seriações e/ou ciclos de formação. A ideia de currículo enquanto percurso é passível de uma interpretação controversa, uma vez que, se de um lado se aproxima do que se entende enquanto processo, que considera as características individuais, tal entendimento, apenas como um processo pode tornar sua compreensão como reducionista, uma vez que currículo equivale a muito mais do que apenas um processo ou até mesmo a apresentação sistematizada de conteúdo. De acordo com Sacristán (2000):

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica

que se apresente como capaz de reger a prática curricular, ou simplesmente, de racionalizá-la. (p.13).

Esta afirmativa aponta para o papel político que o currículo exerce, uma vez que não há neutralidade ou isenção de concepções sociais e ideológicas. Nesse sentido, o currículo é visto enquanto uma construção cultural estabelecida nas relações sociais construídas no contexto escolar (GRUNDY, 1987; SACRISTÁN, 2000), evidenciando a relação direta entre currículo, poder e identidades sociais (SILVA, 1996).

Tendo em vista as diversas concepções e perspectivas sobre o currículo, o autor ainda discorre sobre cinco âmbitos em que este pode ser analisado:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) **sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e a prática em educação.**
- Referem-se a eles os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os temas (SACRISTÁN, 2000, p.14-15- grifo nosso)

É possível observar que o autor cita uma importante questão, presente em diversas faces que configuram o cenário educacional, que é a dificuldade em estabelecer uma correlação entre teoria e prática, existindo sempre uma relação dicotômica entre tais conceitos, cenário o qual revela a emergente necessidade de superar tal compreensão, visto que a teoria pode oferecer subsídios para uma prática coesa, no campo das discussões curriculares, esse pressuposto também se aplica.

A partir desta perspectiva da compreensão de um currículo que é construído e significado na práxis educativa que acontece no contexto das relações sociais, torna-se impreciso reduzi-lo a um mero cumprir de conteúdos programáticos, o currículo acaba por se tornar uma prática pedagógica:

[...] sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em

configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

A partir deste ponto de vista é possível depreender que as práticas curriculares (satisfatórias ou não) são resultados diretos da compreensão que se tem de escola no geral, sua função social, sua intencionalidade, entre outros aspectos. Pensar num currículo que atenda a diversidade dentro da instituição escolar significa pensar em uma concepção crítica, que considere de forma concomitante a singularidade do indivíduo e a generalidade da função educativa. Uma escola inclusiva é resultado de práticas pedagógicas inclusivas e conseqüentemente de um currículo bem definido em relação à sua função.

Para Saviani (2012, p. 16), currículo é o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Pressuposto o qual nos predispõe a refletir sobre o real papel da escola e o que é central ou secundário no processo educativo, ou seja, do que se compreende enquanto processo educativo.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (SAVIANI, 2010b, p. 32). O autor apresenta o conceito de “clássico” para o estabelecimento dos currículos escolares, permitindo, dessa forma “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural ” (SAVIANI, 2010a, p. 27-28).

Nesse sentido, tal perspectiva elucida quanto às contradições existentes no processo educativo como um todo, assim como sobre o risco de esvaziamento do currículo e de sua função, ao tentar estabelecer relações ajustes curriculares, sob alegação de que estes poderiam privar o aluno de acessar os conteúdos produzidos cultural e historicamente pela humanidade ao longo do tempo. Tal pressuposto, evidencia-se enquanto primordial visto o frequente equívoco de interpretações sobre o currículo que o reduzem a mero cumprir de conteúdos programáticos. No entanto, faz-se necessário ponderar que ajustar o currículo não diz respeito a facilitar ou suprimir objetivos de aprendizagem aos educandos e sim proporcionar formas diversas para a apropriação desses conhecimentos, visto suas especificidades. Portanto, para que seja possível compreender as práticas pedagógicas e ajustes curriculares, a priori, é necessário analisar

a compreensão que se tem sobre o currículo escolar em questão. Coll (2000) define o currículo como:

O projeto que preside as atividades educativas escolares define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática (p.31).

O currículo, nesse sentido, deve estar organizado de modo a garantir aos estudantes um ensino que promova a apropriação de conhecimentos e não apenas a absorção mecânica de conteúdo, uma vez que esta seria uma compreensão equivocada de seu real conceito para a educação formal, compartilhando de tal prerrogativa, também estão alinhados os critérios referenciados nos Parâmetros Curriculares. Nessa acepção, o currículo deve estar:

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

Outro ponto que merece ser citado é o fato de que muitas vezes o currículo é compreendido dentro da escola apenas como um requisito burocrático, ou seja, um documento que tem que ser elaborado a partir dos parâmetros normativos nacionais, a incluir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na discussão contemporânea, sendo visto como um mero cumprir de burocracias, enquanto este deveria ser apreendido como um processo que envolve todas as esferas da escola enquanto instituição: gestão escolar; professores; comunidade e alunos, estabelecendo uma relação dinâmica e coerente dentro dos princípios de uma gestão democrática. O Plano Político Pedagógico da escola, por exemplo, revela-se enquanto um importante viabilizador da implementação prática do currículo, porém o que é observado na prática é a reprodução acrítica da redação deste documento ao longo dos anos, ficando na maioria das vezes, sob a responsabilidade apenas da gestão, sendo arquivado junto aos demais procedimentos burocráticos que envolvem a escola. O currículo deve subsidiar a prática do professor e a consequente

organização de suas práticas pedagógicas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem:

O currículo viabiliza sua operacionalização, orientando propostas de atividades pedagógicas, maneiras de execuções, definindo os fins para a especificidade dos alunos, inclusive dando subsídios para identificação e avaliação das necessidades educacionais dos alunos, podendo contribuir com a deliberação dos apoios necessários em determinado momento de sua escolarização. Deve ser apresentado de forma organizada, objetivando caminhos a serem seguidos, e orientando as ações docentes nos diferentes níveis de ensino, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos (FONSECA, 2011, p. 29-30).

Para esta pesquisa evidencia-se enquanto desafio refletir sobre como este currículo vem sendo estruturado dentro da escola regular ao pensarmos no atendimento ao aluno PAEE na sala regular, sendo possível elencar algumas questões pertinentes: O que é compreendido como ajuste curricular? Como eles se manifestam empiricamente no contexto escolar? Quais pressupostos embasam tais práticas? Para tanto, o item subsequente, objetiva discorrer sobre tais questionamentos, assim como dissertar sobre a problemática da “adaptação curricular” prevista para alunos PAEE na rede estadual de ensino, que frequentam as classes comuns da rede regular, numa perspectiva inclusiva.

2.2 Ajustes curriculares: flexibilizo, adequo ou adapto?

De acordo com o dicionário Michaelis, o verbo “adaptar” apresenta os seguintes significados: encaixar ou ajustar uma coisa; tornar apto; tornar-se adequado. Tais significados nos remetem a dois diferentes pressupostos: 1) adaptar compreende o fato de ajustar algo que por algum motivo não se adequa a algo já existente e 2) tornar-se adequado pode ser compreendido como ajustar-se ao que é considerado padrão. A dúvida interpretação do significado da palavra “adaptar” nos possibilita transpor tal querela para o âmbito das práticas curriculares no contexto educacional.

Ao discutir sobre a adaptação curricular² para alunos PAEE na rede regular de ensino, objeto de estudo da presente pesquisa, nota-se que a palavra “adaptar” segue sua significação literal: ajustar (necessidades individuais desse aluno) à algo já existente (currículo comum) pelo fato destes alunos não terem condições de se apropriarem desse

² Embora o embasamento teórico do presente trabalho se fundamente na definição de “ajuste curricular” apresentado por Fonseca (2011), ao longo da redação desta dissertação, diversas vezes aparecerá a terminologia “adaptação curricular” uma vez que esta está contida nos documentos normativos da área, principalmente na legislação específica do estado de São Paulo, assim como por diversos autores que se debruçam pelo estudo da temática, sendo agregada, desta forma como constituinte desta redação.

currículo já existente por apresentarem especificidades que requererem que sejam criadas vias alternativas de acessar a esses conhecimentos que são organizados hierarquicamente em forma de conteúdo. Pensar em adaptação curricular para esse público, não significa, necessariamente, a criação de um novo currículo e sim de ajustes que permitam o acesso ao mesmo, os quais acontecem nas diversas esferas do contexto educacional: político-administrativo; orçamentário; de gestão; atitudinais; de práticas pedagógicas; de recursos, entre outros aspectos. Para tanto, o presente item, objetiva discutir sobre as diversas conceituações das terminologias utilizadas na literatura para definir esse fenômeno, assim como apresentar reflexões sobre as diversas faces que envolvem essa temática.

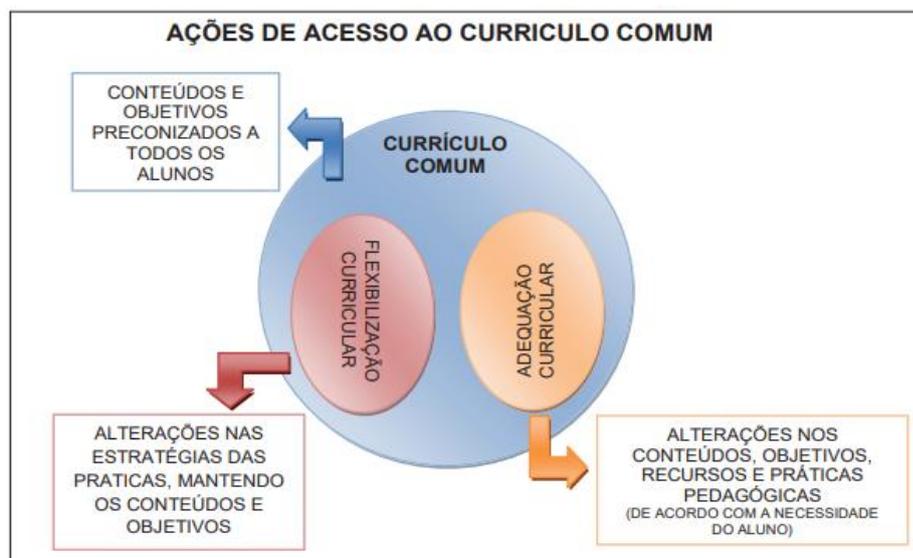
Ao nos debruçarmos sobre a literatura acerca das possibilidades de promover o acesso ao currículo ao aluno PAEE, observamos as diversas concepções sobre esses ajustes, a partir da utilização de diversas terminologias: adaptações curriculares (ARANHA, 2002; GONZÁLEZ, 2004; HEREDERO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2004; MOREIRA E BAUMEL, 2001; CORREIA, 2003 E CAPELLINI, 2018; DUARTE, 2008); adequações curriculares (LOPES, 2010; PLETSCHE, 2009; OLIVEIRA 2008, CARVALHO, 1998, 2009); flexibilizações curriculares (GARCIA, 2006; LEITE, 2003). Alguns autores ainda, referem-se a tais ajustes a partir de mais de uma terminologia: flexibilizações/ adaptações (FONTES; PLETSCHE, BRAUN e GLAT, 2007; BRASIL, 2001a); adequação/ adaptação (LEITE; SILVA; MENNOCCHI; CAPELLINI 2011); ajustes curriculares (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2018).

Apesar das diversas terminologias serem apresentadas como sinônimos, a falta de clareza sobre os conceitos acaba dificultando a explanação e discussão sobre os mesmos. Objetivando estabelecer essa relação conceitual e diferenciar os termos, com tais fins Fonseca (2011) estabelece uma demarcação conceitual de modalidades definidas como *ajustes curriculares*, sendo que esta apresenta certa gradação quanto ao nível a ser planejado, compreendendo desde alterações metodológicas até uma modificação significativa no currículo propriamente dito:

- **Flexibilização** - Programação das atividades elaboradas para sala de aula — diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.
- **Adequação** - Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

– **Adaptação** - Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos. (p.36- grifo nosso)

Figura 1 - Ações de acesso ao currículo comum



Fonte: Fonseca (2011)

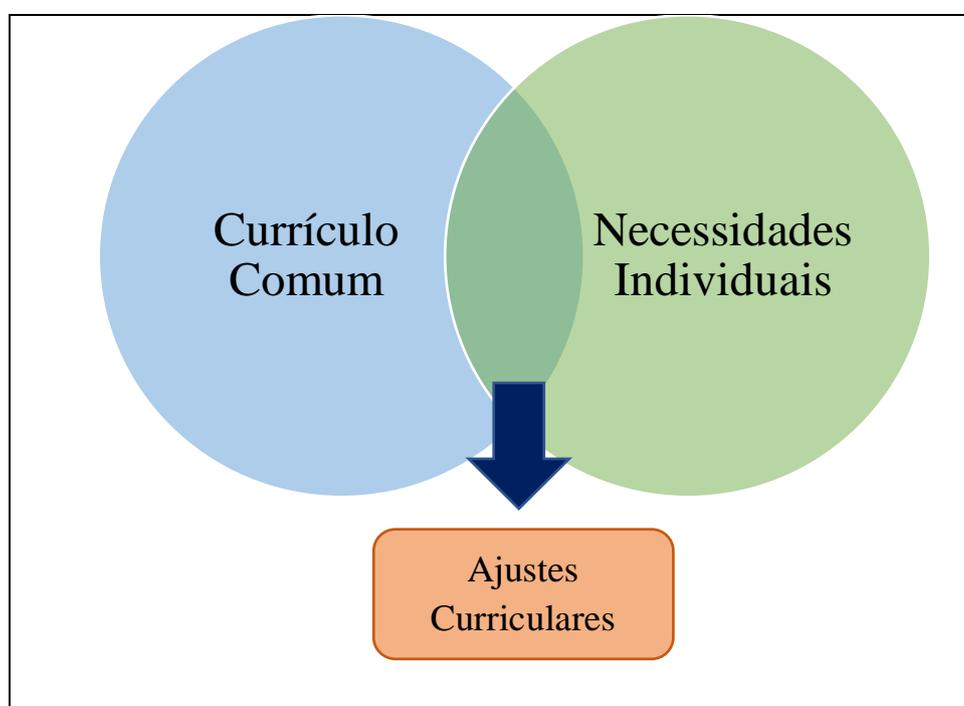
A partir da definição apresentada, é possível depreender que a diferenciação básica entre flexibilização curricular e adequação curricular é o fato de que a *adequação* prevê alterações mais estruturais desde conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas, já a *flexibilização* prevê apenas alterações nas estratégias das práticas pedagógicas, não modificando conteúdos e objetivos de aprendizagem. A *adaptação* compreende o repensar do currículo comum, sendo esta modalidade passível de alterações mais estruturais, a partir de um currículo, diferenciado para o aluno, a depender de suas necessidades individuais.

Optou-se, por utilizar enquanto definição conceitual, o termo *ajustes curriculares*, uma vez que conforme supracitado existem diversas modalidades de ajustes possíveis, sendo estas variáveis a depender do aluno. Sendo da escola tal responsabilidade de planejamento e implementação dos mesmos, de acordo com a especificidade do aluno PAEE que está sendo considerado para que seja possível designar o tipo de modificação do currículo que é necessária. Nesse sentido, os ajustes curriculares compreendem

conjuntos de procedimentos ou de práticas educacionais que objetivem garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos, ou, em outros termos, a consecução dos objetivos ou intenções educativas estabelecidas (FONSECA, 2011. p. 16).

Nessa significação, pensar em um currículo “ajustado” não significa pensar em um currículo necessariamente paralelo, na grande maioria dos casos, o currículo é comum a todos, o que se altera são as condições de acesso a ele, conforme apresentado pela figura a seguir:

Figura 2- Currículo, Especificidade e ajustes curriculares



Fonte: Elaboração própria.

Conforme ilustrado pela figura 2 o ajuste curricular pode ser considerado o ponto de intersecção entre o currículo comum e as necessidades individuais do aluno PAEE. Discute-se a questão dos ajustes curriculares para esse alunado, visto que este público é amparado legalmente pela garantia de acessibilidade curricular e também compreendem a parcela, que na maioria das vezes, demanda maior necessidade de modificações dentro da sala de aula, no entanto, tais ajustes também beneficiarão qualquer aluno que apresentar uma necessidade que destoe do que é considerado padrão, uma vez que o currículo comum é pensado para atender às necessidades gerais dos educandos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs, o currículo escolar é definido como uma:

[...] ferramenta básica da escolarização; que busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem **pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos da escola** (BRASIL, 1999, p.15-grifo nosso).

Para tanto, ter um currículo ajustado às necessidades dos alunos é um direito garantido por lei, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96), no seu artigo 59, inciso I, que regulamenta que os sistemas de ensino deverão assegurar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL,1996).

Ainda discorrendo sobre as instruções normativas em âmbito nacional, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica (2001) para o a organização das classes comuns, faz-se necessário prover:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001a, p. 47)

A própria definição legal do que é considerado o currículo no contexto educacional brasileiro e as instruções normativas asseguram a acessibilidade curricular para alunos PAEE na classe comum, revelando a significativa e emergente necessidade de considerar as necessidades individuais dos alunos e pensar em estratégias que viabilizem o acesso desse público ao que é considerado o currículo da escola comum. No entanto, no relativo ao uso da terminologia em específico, este apresenta os termos “flexibilizações e adaptações” enquanto sinônimos, porém, podemos notar que tal definição compreende ajustes mais simples, na metodologia e nas práticas pedagógicas, por exemplo, o que para Fonseca (2011) equivale ao conceito de “flexibilização”, perpassando por alterações no planejamento e avaliações que ilustra a designação de “adequação”, alcançando as alterações mais estruturais de acordo com as especificidades

do aluno, que devem estar contempladas no Projeto Político Pedagógico, que configura o conceito de “adaptação” apresentado pela autora supracitada.

Conforme mencionado a priori, a literatura acerca dos ajustes curriculares apresenta diversas terminologias para os mesmos, assim como diferentes conceituações para tais nomenclaturas, tais como: diferenciar, adaptar, adequar; flexibilizar. Muitas vezes estabelecendo uma relação de semelhança entre tais conceitos, objetivando apenas pontuar as diversas possibilidades de promover a acessibilidade curricular, conforme apontado por Lopes (2010):

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (LOPES, 2010, p. 45).

Embora a autora citada utilize o termo “adequação curricular” para discorrer sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual em sua pesquisa, o excerto apresentado, revela-se enquanto primordial, uma vez que nos elucida sobre um importante aspecto: independente do termo utilizado para delimitar os ajustes no currículo, este não pode ser interpretado enquanto simplificação e/ou empobrecimento e sim uma garantia de equidade nas oportunidades de aprendizagem.

Ressalta-se ainda que a modificação estrutural do currículo, a partir da alteração deste em si, está prevista apenas para uma parcela dos alunos PAEE, que equivale ao conceito de “adaptação curricular”, no entanto, parte considerável desse público se beneficia de ajustes mais simples, como flexibilizações nas estratégias e práticas pedagógicas ou até mesmo adequações nos objetivos, metodologias, avaliações que requerem um ajuste também no planejamento, mas que não necessariamente demandam a utilização de um currículo diferenciado estruturalmente. Consonante a tal pressuposto, Moreira e Baumel (2001, p.134) afirmam que:

As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzir na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Com isso, não queremos dizer que o aluno incluído não necessite de adaptações curriculares, de apoio e complementos pedagógicos, de metodologia e tecnologias de ensino diversificadas e que as escolas especiais não organizem propostas curriculares articulares ao sistema público de ensino. Estamos argumentando em favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade.

Distingue-se nesse sentido, a compreensão reducionista a que muitas vezes os ajustes curriculares são compreendidos e criticados. Revela-se basilar, para tanto, depreender que o currículo é comum e portanto os ajustes curriculares não pressupõem um currículo paralelo e sim alterações que podem acontecer em diversos aspectos e níveis, e que nessa significação, promovam acesso à ele, sem desconsiderar as características individuais do aluno PAEE e suas necessidades específicas, “pois o currículo não deve ser somente flexível, mas proporcionar várias formas de adaptações às condições de aprendizagem individuais dos alunos para não correr o risco de ocultar as diferenças que existem entre os mesmos” (DUARTE, 2008, p. 54). Pensamento o qual justifica mais uma vez a compreensão dos ajustes curriculares enquanto um ponto de intersecção entre o currículo comum e as necessidades individuais desses alunos, conforme ilustrado pela figura 2.

ARANHA (2002); OLIVEIRA (2008) e CAPELLINI (2018) elucidam sobre o caráter organizacional a que esses ajustes também compreendem, sendo esses, muitas vezes, estruturais e indo além do contexto da sala de aula, compreendendo-os como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, possibilitando um real acesso ao currículo, promovendo, a partir das necessidades individuais desses alunos, uma participação integral.

No que tange às discussões relacionadas à demarcação conceitual de “adequações”, Oliveira (2008) discorre sobre as adequações curriculares consideradas de grande e pequeno porte, respectivamente:

Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal.

Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula (OLIVEIRA, 2008, p.140).

Observa-se, nesse sentido, a importância de ampliar o alcance dos ajustes curriculares para além da competência do professor, pressuposto o qual é definido para autora enquanto “adequações curriculares de grande porte”. Nesta acepção, além do caráter administrativo e organizacional, a adequação curricular deve proporcionar o real acesso aos conteúdos e conhecimentos previstos para as diversas etapas e níveis de

ensino, considerando sempre a pessoa e suas características, promovendo situações de aprendizagem realmente significativas. Assim:

[...] a **adequação curricular** pode ser entendida como forma de promover, aos alunos com dificuldades significativas no aprendizado acadêmico, acessar, de alguma forma, componentes curriculares do ano frequentado. Em outras palavras, por intermédio da oferta de **adaptações curriculares** é possível formular objetivos específicos adequados às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares dos alunos para aprender, principalmente, àqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas às deficiências (LEITE; SILVA; MENNOCCHI; CAPELLINI 2011, p. 107- grifo nosso)

Nota-se que as autoras, apesar de utilizarem duas terminologias distintas para se referir à determinados ajustes, delimitam conceitualmente o que é considerado cada um, corroborando com referencial teórico utilizado para embasar tal problematização (Fonseca, 2011).

Quanto às argumentações referentes a “adaptação curricular” González (2004), pondera esta estratégia enquanto uma resposta relevante para as diferentes demandas educacionais existentes no contexto escolar, as quais “exigem uma ação de apoio ao professor e/ou a criação de uma situação de aprendizagem alternativa para o aluno deficiente, diferente e inadaptado” (p. 45).

Essa diversidade existente no contexto educacional e a necessidade de práticas curriculares que consigam efetivar o princípio da inclusão de todos os alunos, oferecendo a máxima possibilidade de formação, assim como a necessidade de oferecer os subsídios necessários para que essa oportunidade ocorra no processo educativo dos alunos, também é objeto de estudo para Heredero (2010, p. 198). O autor define essa modalidade de ajuste curricular:

Chamaremos adaptações curriculares as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

[...] As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis (HEREDERO, 2010, p. 198).

Ao discorrer sobre a importância de mecanismos de ajustes curriculares pautados nas necessidades individuais do aluno para que seja possível uma aprendizagem

significativa e funcional, o autor remete à retomada das ponderações supracitadas sobre a compreensão a que muitas vezes são submetidos tais ajustes, concebendo-os apenas como facilitação, supressão de conceitos e esvaziamento dos conteúdos que constituem o currículo, partindo do pressuposto de que ao ajustar estaria negligenciando o direito de o indivíduo ter acesso aos conhecimentos acumulados cultura e historicamente pela humanidade. Tal premissa, no entanto, acaba por desconsiderar o próprio caráter dialético que o processo educativo preconiza. A natureza da diversidade humana embasa não somente as diferenças e necessidades individuais existentes nas relações sociais, mas é intrínseco também ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido:

Acredita-se que um currículo mais adequado às reais necessidades dos alunos possa contribuir para dar conta dessa demanda, jogando luzes sobre como atender às necessidades especiais/específicas dos alunos durante a longa trajetória escolar. No entanto, um currículo passível de adaptações, quando necessárias, jamais deve implicar que os saberes escolares das diferentes disciplinas que o compõe devem ser menosprezados. A realização de adaptação curricular não deve ser interpretada como empobrecimento do currículo ou como a eliminação do trabalho sério com os conteúdos, pois é um procedimento que exige reflexão, critérios e responsabilidades daqueles que a realizam (LOPES, 2017, p. 13)

Reafirmando tal pressuposto Capellini (2018) alerta sobre o equívoco de compreensões acerca dos ajustes curriculares, ressaltando que este, não pode ser compreendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares ou suplementares na estrutura curricular e sim estar pautado em mudanças significativas nas práticas pedagógicas e que esteja em consonância com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da escola (CAPELLINI, 2018) revelando mais uma vez o caráter organizacional assumido por esses ajustes dentro do contexto escolar. Ainda para a autora, as adaptações curriculares devem ser compreendidas como possibilidade de se concretizar um currículo flexível, não no sentido de empobrecer o conteúdo, mas de torná-lo acessível através da promoção de alternativas metodológicas que consigam atender às necessidades individuais, favorecer o acesso ao currículo, mas que possibilitem a construção do conhecimento (CAPELLINI, 2018).

Uma escola inclusiva tem como fundamento principal, a garantia de todos os alunos à aprendizagem. Nesse sentido, é necessário considerar as especificidades de cada um e ajustar o ensino de acordo com tais necessidades. Os alunos apresentam ritmos e condições de aprendizagem díspares. Ignorar a diversidade enquanto gênese do processo educativo, significa reduzir a pessoa a uma ideia de norma e padrão.

Planejar a sala de aula para a diversidade envolve, primeiramente, aceitar a gama de habilidades, de estilos de aprendizados, de capacidades e de interesses na sala de aula. Em seguida, quando esse corpo diverso de alunos “não se encaixa no seu plano original”, os professores fazem as adaptações e começam a ponderar como reformular a instrução, daquele momento em diante, para todos os alunos (ORSATI, 2013, p.214)

Os ajustes curriculares, são, dessa forma, uma possibilidade de adequar os conteúdos às condições reais dos alunos dentro da sala de aula, por meio de alterações nos recursos e estratégias de ensino e tais modificações podem favorecer não somente ao aluno PAEE ou com algum tipo de necessidade específica, mas também a sala como um todo, que tende a se beneficiar dessa reorganização do ensino, conforme aponta Lopes (2017):

[...] as adaptações curriculares não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação. Elas podem servir para atingir o distinto, o diverso, enfim como recurso pedagógico para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos (LOPES, 2017, p. 14).

Um ponto que merece destaque é o fato de que qualquer tipo de ajuste pensado para um tipo de intervenção pedagógica deve estar estritamente relacionado aos objetivos de ensino para os respectivos conteúdos, “as adaptações significativas se desencadeiem a partir dos conteúdos, admitindo-se a possibilidade de que com os conteúdos adaptados, possam-se manter, sem modificar, os objetivos inicialmente estabelecidos” (CARVALHO, 1998. p.24).

Considerar a especificidade do aluno PAEE não significa reduzir a capacidade do estudante à sua limitação, uma vez que o indivíduo deve ser visto em sua completude, com suas especificidades, algumas vezes limitações, mas também como uma pessoa com potencialidades e interesses próprios, com diversas habilidades, “o perigo é que educadores, algumas vezes, só veem as necessidades especiais dos alunos, e não a pessoa como um todo” (ORSATI, 2013, p. 215). Nesse sentido, em relação aos conhecimentos prévios do aluno, considerando seu contexto e características individuais “o procedimento de identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática ” (ARANHA, 2000, p.20).

Explanadas as conceituações e acepções sobre a problemática dos ajustes curriculares para alunos PAEE na rede regular de ensino, faz-se necessário pontuar que

as discussões acerca destes estão muito restritas apenas à uma parcela desse público, que são os alunos com deficiência intelectual, visto que estes acontecem de forma mais evidente, em termos de alterações mais estruturais, configurando o que se chamaria de adaptação. Porém, se pensarmos na definição dos alunos que são considerados PAEE pela legislação, que compreende os alunos com deficiências (física, intelectual, visual e auditiva); TEA e altas habilidades/superdotação, todos podem demandar ajustes em função de suas características individuais, mas que não necessariamente requerem adaptação curricular, beneficiando-se de flexibilizações e adequações no contexto da sala de aula. Evidenciando assim, a necessidade de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no sentido de “como fazer” e não somente, “o que fazer”, conforme alertado por Capellini (2018):

[...] Assim como na flexibilização curricular, na adequação curricular, os componentes curriculares e seus conteúdos precisam ser mantidos. [...] Sendo assim, no ajuste curricular, tanto na flexibilização como na adequação, as mudanças precisam incidir não só na priorização de objetivos, **conteúdos e estratégias de avaliação, como também na apresentação das atividades, na visualização dos conceitos a serem ensinados**, dentro de uma proposta de educar na diversidade, com alteração na temporalidade dos objetivos, dos conteúdos e dos critérios de avaliação que possibilitem acrescentar elementos significativos à ação pedagógica (p. 137- grifo nosso)

Um importante ponto abordado pela autora, conforme citado, é a questão metodológica dos ajustes curriculares, pensando não somente em alterações nos objetivos, mas também no modo de apresentação das atividades e estratégias avaliativas que contemplem uma proposta de educar na diversidade, a temporalidade também é um fator de extrema relevância para tal discussão, uma vez que, muitos alunos demandam poucas adaptações de objetivos e recursos, mas requerem um tempo diferenciado para realização das atividades, evidenciando que os ajustes curriculares podem se manifestar de diversas formas, a depender das necessidades e características de cada aluno de acordo com o contexto ao qual está inserido.

3. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção, compromete-se com a explanação acerca dos procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, contemplando os aspectos éticos a que esta foi submetida, assim como descrição do local; participantes; materiais; instrumentos e os procedimentos utilizados para análise e coleta de dados.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, atendendo à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos e respondendo às diretrizes que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, obtendo assim a autorização para realização do estudo que se encontra aprovado sob CAAE nº 06868919.2.0000.5400.

Em consonância aos dispositivos e orientações legais para realização de pesquisa, tendo em vista a utilização de instrumentos de coleta de dados como a entrevista semiestruturada com os participantes, a cada um deles foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), explicitando os objetivos gerais da pesquisa, possíveis riscos para ciência dos mesmos por parte do participante e posterior autorização para publicação dos resultados obtidos a partir da entrevista realizada.

Para conferir maior fidedignidade à análise dos dados coletados, foram solicitadas também informações complementares dos participantes, tais como idade, gênero, tempo de trabalho, vínculo funcional, formação docente, entre outros aspectos que se fizeram necessários. No entanto, para dissertação sobre tais informações na redação da pesquisa, foi garantido anonimato dos mesmos, utilizando-se denominações fictícias para identificação de cada um (PR e PE), garantindo o mínimo possível de exposição e riscos para os mesmos, tendo visto que apesar dos destes serem mínimos, estes existem em toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Também não foi identificada nominalmente, a diretoria de ensino, municípios e escolas aos quais esses professores pertencem.

Quanto aos recursos utilizados durante a realização da pesquisa, estes foram custeados e de responsabilidade da pesquisadora autora desta pesquisa, sem nenhum tipo de ônus aos colaboradores que concordaram em participar da pesquisa.

3.2 Delineamento da pesquisa

Este estudo se baseia numa abordagem qualitativa, que segundo BOGDAN e BIKLEN (1982), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE, p. 13, 1986).

De acordo com Minayo (2007) este tipo de pesquisa “dificilmente” pode ser interpretado a partir de indicadores quantitativos, já que o enfoque está na compreensão do universo das relações humanas, compreendendo-o enquanto parte da realidade social em que essas pessoas estão inseridas e partilhando suas crenças, seus valores, suas aspirações e atitudes com seus semelhantes.

Para o delineamento de pesquisa qualitativa, optou-se pela utilização do tipo estudo de caso, com realização de entrevistas. Tendo em vista que este estudo pretendeu conferir uma compreensão aprofundada da realidade a ser estudada, uma vez que se pretende compreender em profundidade como se configura o atendimento ao aluno PAEE na rede estadual paulista de ensino, sendo o objeto de estudo apenas duas escolas pertencentes a uma determinada diretoria de ensino, buscou-se, retratá-las em sua completude, corroborando com os pressupostos de LÜDKE e ANDRÉ (1986):

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.22).

3.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares de educação básica (E1 e E2) da rede estadual de ensino do estado de São Paulo pertencente a uma diretoria de ensino, no interior do estado, que continham salas de recursos e alunos PAEE matriculados. O critério de escolha das escolas justificou-se pelo fato de apresentarem maior número de salas de recursos em funcionamento e também maior número de professores especializados atuando.

A escola 1 (E1), situada num município de médio porte com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)³ de 0,815 (E1) compreende ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, possui 1153 (um mil, cento e cinquenta e três) alunos, desses 342 (trezentos e quarenta e dois) do ensino fundamental e 811 (oitocentos e onze) do ensino médio, conta com 40 (quarenta) salas de aula, 23 (vinte e três) funcionários e 120 (cento e vinte) professores, funcionando nos três períodos.

Já a escola 2 (E2), localizada num município com IDHM de 0,773 disponibiliza o ensino médio, a modalidade EJA no período noturno, e o Centro de Estudos de Línguas (CEL) nos períodos matutino e vespertino. Conta com 1191 (um mil, cento e noventa e um) alunos, sendo 530 (quinhentos e trinta) do ensino médio; 306 (trezentos e seis) da EJA e 355 (trezentos e cinquenta e cinco) do CEL, possui 49 (quarenta e nove) salas, sendo 20 (vinte) do CEL, 20 (vinte) do ensino médio e 9 (nove) de EJA, contendo 66 (sessenta e seis) professores e 24 (vinte e quatro) funcionários, também funcionando nos três períodos⁴.

3.4 Participantes

3.4.1 Seleção

O estudo foi desenvolvido com treze colaboradores: seis professores da sala regular, sendo estes: três atuantes principalmente com o ensino fundamental (anos finais) e três no ensino médio, admitindo como critério de inclusão para composição da amostra, professores que atuassem neste ano ou no ano anterior com alunos PAEE na sala regular da rede estadual de ensino pertencente a diretoria supracitada, assim como sete professores especializados vinculados às salas de recursos, lotadas nessas duas escolas. Ressalta-se que houve a preocupação em selecionar docentes que atuassem em diferentes disciplinas, principalmente no caso dos professores especializados das salas de recursos, contemplando as diversas especificidades: deficiência visual; auditiva; física; intelectual e transtorno do espectro autista.

Tais participantes foram definidos a partir da disponibilidade e interesse dos mesmos em participar do estudo. Para garantir a completude do mesmo, objetivou-se também investigar o perfil dos entrevistados a respeito da formação, experiência

³ Dados referentes ao Censo de 2010 disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴ Os dados mencionados foram obtidos com a equipe gestora das duas unidades escolares.

profissional, condições de atuação, entre outras informações consideradas relevantes. Para isso, foi elaborado uma ficha de identificação para os dois grupos de professores (Apêndices D e E)

3.4.2 Caracterização

Este item tem como objetivo caracterizar os participantes da pesquisa em relação aos dados gerais de identificação, formação e atuação profissional. Para fins de redação, foram subdivididos em dois grupos: professores da sala regular (PR) e professores especializados da sala de recursos (PE), conforme evidenciado nos quadros que se seguem:

Quadro 1 - Caracterização geral dos professores da sala regular

	Sexo	Idade	Escola	Disciplina	Vínculo Funcional	Carga horária semanal (aulas)	Tempo de magistério
PR1	Feminino	59	1	Língua Portuguesa	Estável	32	18 anos
PR2	Feminino	45	1	Matemática	Efetivo	32	23 anos
PR3	Feminino	33	1	Geografia	Efetivo	19	6 anos
PR4	Masculino	54	2	Química	Efetivo	24	31 anos
PR5	Feminino	49	2	Língua Portuguesa	Efetivo	32	15 anos
PR6	Feminino	32	2	Sociologia	Efetivo	32	10 anos

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito aos professores do ensino regular (PR), a maioria dos participantes eram mulheres, exceto PR4, com idades entre 33 (PR3) a 59 anos (PR1). Participaram três professores de cada escola, sendo PR1; PR2 e PR3 atuantes na escola um (E1) e PR4; PR5 e PR6 na escola dois (E2).

No que diz respeito ao vínculo funcional com a rede, dos seis docentes, cinco são efetivos e apenas um é considerado estável (Categoria F). Em relação à carga horária dos respectivos cargos em que atuavam, quatro possuíam jornada completa de trabalho (32 aulas); uma com jornada básica (24 aulas) e uma com jornada inicial (19 aulas).

Quadro 2 - Caracterização geral dos professores da sala de recursos

	Sexo	Idade	Escola	Disciplina	Vínculo Funcional	Carga horária semanal (aulas)	Tempo de magistério
PE1	Feminino	43	1	DF	Temporário	30	20 anos
PE2	Feminino	39	1	TEA	Efetivo	30	6 anos
PE3	Feminino	38	1	DV	Efetivo	40	16 anos
PE4	Feminino	28	1	DI/DA/TEA	Temporário	30	2 anos
PE5	Feminino	38	2	DA	Efetivo	20	15 anos
PE6	Feminino	34	2	DI	Temporário	10	15 anos
PE7	Feminino	32	2	DI	Efetivo	10	9 anos

Fonte: Elaboração própria.

Já os participantes que atuam nas salas de recursos foram todos do sexo feminino, sendo quatro professoras da escola um (PE1; PE2; PE3; PE4) e três vinculadas à escola dois (PE5; PE6; PE7). A idade das mesmas variou de 28 (PE4) a 43 anos (PE1). Quanto às especificidades das salas de recursos, houve participação das docentes de todas as categorias (deficiência auditiva; deficiência visual; deficiência intelectual; deficiência física e transtorno do espectro autista), visto que a diretoria de ensino à qual tais escolas são vinculadas não disponibiliza a sala de recursos para altas habilidades/ superdotação. Apenas PE4 atua em mais de uma sala de recursos, sendo elas: DI/DA/TEA.

No que diz respeito ao vínculo funcional com a rede, das sete docentes estudadas, quatro são efetivas e três temporárias. Em relação à carga horária dos respectivos cargos em que atuavam, três apresentavam uma carga horária de trinta aulas semanais; uma com vinte; duas com dez e apenas uma com jornada de quarenta aulas semanais (referente a dois cargos na mesma sala de recursos da rede estadual: 30 aulas no primeiro cargo e 10 aulas no segundo).

3.5 Materiais

Foram necessários para realização da coleta de dados: gravador de áudio; papel; lápis; caneta e roteiro de entrevista impresso, todos materiais disponibilizados pela própria pesquisadora.

3.6 Procedimento para coleta de dados

Com o intuito de compreender como se configura o trabalho de adaptação curricular realizado com os alunos PAEE e o trabalho colaborativo entre o professor da sala de recursos e professor da classe comum, em um primeiro momento foi realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado junto aos dois grupos objetos da presente pesquisa: professores do ensino regular (Apêndice B) e professores especializados das salas de recursos (Apêndice C). Tal coleta foi possível após aprovação do Comitê de Ética para realização da pesquisa e autorização da diretoria de ensino para realização da mesma.

O contato inicial com ambas as escolas se deu com a diretora das respectivas unidades escolares a partir da apresentação dos objetivos da pesquisa e posterior autorização das mesmas para iniciar o contato com os docentes.

Preliminarmente, estimou-se a seleção de potenciais colaboradores a partir da exposição da pesquisadora sobre os objetivos do estudo durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) desses professores, no entanto, foi indicada a inviabilidade desta abordagem pela equipe gestora das duas escolas, visto que esses momentos são designados para discussões sobre questões previamente estabelecidas de acordo com as necessidades da instituição. Nesse sentido, a indicação dos professores do ensino regular, na escola um foi realizada pelas professoras das salas de recursos, e na escola dois, pela coordenadora pedagógica.

A abordagem aos professores da sala regular e de recursos se deu individualmente, por meio de aplicativo de mensagens a partir da disponibilização de seus respectivos contatos pelas equipes gestoras das duas unidades escolares.

Dessa forma, os docentes elencaram seus horários disponíveis e a pesquisadora organizou a coleta a partir da disponibilidade dos participantes, sendo esse momento, as aulas vagas desses docentes.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o preenchimento da ficha de identificação e a entrevista foi realizada, individualmente, na sala dos professores com os docentes do ensino regular, e nas respectivas salas de recursos das professoras especializadas participantes, em suas respectivas escolas. Não foi necessário agendamento prévio para utilização da sala.

As entrevistas foram realizadas em datas e horários distintos, gravadas, com duração média de uma hora. Optou-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada, visto que a utilização de entrevistas estruturadas não possibilita a análise dos fatos com

maior profundidade, posto que as informações são obtidas a partir de uma lista prefixada de perguntas (GIL, 2008, p. 113).

Nesse sentido, para uma dimensão de compreensão mais ampla do objeto de estudo, pretendeu-se com a aplicação de uma entrevista semiestruturada coletar o maior número de informações possíveis, confiando, apesar do direcionamento das perguntas através da utilização de um roteiro, maior liberdade discursiva para os entrevistados. As etapas constituintes do procedimento de coleta de dados estão descritas no quadro 3:

Quadro 3 - Etapas da pesquisa

Etapa preliminar	Procedimentos éticos (Número do Parecer: 3.174.828) Encaminhamento de Ofício para diretoria de ensino solicitando Autorização para coleta dos dados
Etapa II	Contato com as escolas solicitando autorização do diretor e diálogo inicial com os professores
Etapa III	Realização das entrevistas e preenchimento da ficha de identificação
Etapa IV	Transcrição dos áudios das entrevistas e tabulação e análise das informações das mesmas
Etapa V	Redação dos resultados encontrados

Fonte: Elaboração própria.

3.7 Instrumentos

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se: 1) roteiros de entrevista semiestruturado, com vinte e quatro questões para cada um dos dois grupos de participantes da pesquisa: professor da sala regular (Apêndice B) e professor da sala de recursos (Apêndice C); 2) questionários para ambos os grupos com informações específicas sobre formação e experiência docente. Tal instrumento objetivou otimizar a coleta de informações relativas a tais fatores, visto que não constituíam parte do roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndices D e E).

Os instrumentos foram avaliados pela pesquisadora e sua orientadora e validados a partir de um pré-teste realizado com um docente do ensino regular e outro da sala de recursos, com o intuito de testar a aplicabilidade e relevância dos mesmos.

Inicialmente, o roteiro supracitado elencava cerca de trinta e cinco questões que versavam sobre a atuação dos dois grupos de participantes nos respectivos contextos de trabalho aos quais estavam inseridos (sala regular e de recursos). A realização do pré-teste permitiu a exclusão de questões previamente apresentadas, por se configurarem repetitivas ou prescindíveis, além do acréscimo de outras, inicialmente não contempladas.

No que tange ao segundo instrumento (ficha de identificação) não houve modificação significativa entre as versões iniciais e finais.

3.8 Análise dos dados

Para que seja possível explicar sobre as etapas da pesquisa no relativo ao procedimento de análise dos dados, torna-se necessário primeiramente conceituar o que é entendido enquanto dado. Bogdan e Biklen (1994) definem:

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registram ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais (BOGDAN; BIKLEN, 2004, p. 149).

A partir da análise dos instrumentos dos dois grupos de professores, as respostas foram subcategorizadas e organizadas em eixos temáticos, de modo a permitir a identificação de semelhanças, singularidades e divergências entre as mesmas.

Tal categorização foi realizada através de um processo gradual de análise, sendo a recorrência das respostas o principal critério. A organização dos eixos, se deu a partir do aprofundamento teórico acerca dos elementos destacados em cada discurso, visando uma visualização clara e fidedigna dos dados coletados, a luz de um rigor metodológico que, contemple tal objetividade de análise. Nesse sentido, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Bardin (1979, p. 42), a define enquanto:

[...] uma operação de 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 (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 1979, p.145).

No tocante à análise das entrevistas e das informações descritas nas fichas de identificação de cada participante, foram organizados dois eixos temáticos com subcategorias de análise, sendo o eixo temático 1, intitulado “*Trabalho Docente*” o responsável por apresentar, uma análise e discussão sobre a formação e condições de trabalho a que estão submetidos estes docentes; o eixo 2 “*O atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino: representações paradigmáticas*” discorrerá sobre o atendimento ao aluno PAEE na rede regular, contemplando a discussão sobre o atendimento à esses alunos no dois contextos em que estão inseridos, abordando a discussão sobre a adaptação curricular e o trabalho colaborativo. Tal organização está disposta no quadro 4:

Quadro 4 - Eixos temáticos e categorias de análise

Eixo 1: Trabalho Docente	Eixo 2: O atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino: representações paradigmáticas
-Formação e trabalho docente -Condições de trabalho docente	- Atendimento Educacional Especializado na rede estadual: entre o inferir e o executar - A sala regular: um trabalho em construção

Fonte: Elaboração própria.

Explicitados os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa, além da caracterização do local e participantes da mesma, o item subsequente apresenta a seção de resultados e discussões.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta a redação acerca dos dois eixos temáticos supracitados, sendo subdividido em dois itens: “*Trabalho Docente*” e “*O atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino: representações paradigmáticas*”.

4.1 Trabalho Docente

O presente item, corresponde ao primeiro eixo temático de análise, objetiva apresentar a questão da formação e do trabalho docente e as diversas faces que o compõem, a partir da apresentação de excertos dos relatos dos participantes da pesquisa e compilação das informações referentes à formação e experiência profissional, além da discussão teórica sobre tal, aborda fatores da formação que interferem/influenciam na atuação docente e a discussão das condições de trabalho docente.

4.1.1 Formação e trabalho docente

No que diz respeito à formação inicial dos professores da sala regular, cinco se graduaram em instituições de ensino superior públicas, uma em instituição privada e apenas PR4 possui mais de uma graduação, sendo estas, Licenciatura em Química e Pedagogia, a última cursada em uma IES privada.

A pós-graduação (lato ou stricto sensu) só configura a formação de dois docentes: PR3 e PR4, sendo respectivamente, cursadas em uma IES pública, porém não relacionada à área da Educação e a de PR4 em um a IES privada, em andamento, na área da Educação Especial, mais especificadamente sobre a temática do autismo. Nenhum dos participantes relatou ter participado de algum tipo de formação continuada ou em serviço na área da Educação Especial/ Inclusiva nos últimos dois anos⁵, conforme pode ser observado no quadro 5:

Quadro 5 - Habilitações acadêmicas- professores da sala regular

Identificação	Formação Inicial	Instituição de Ensino Superior	Pós-Graduação	Instituição de Ensino Superior	Formação Continuada na área da Educação Especial/ Inclusiva
PR1	Letras	Privada	Não	-	Não
PR2	Matemática	Pública	Não	-	Não

⁵ Estipulou-se o período de dois anos, pautado na compreensão de que seriam as experiências mais recentes desses profissionais, uma vez que contemplar formações anteriores, com um recorte temporal maior, dificultaria a retomada das mesmas, por parte dos participantes.

PR3	Geografia	Pública	Sim	Pública	Não
PR4	Química/Pedagogia	Pública/Privada	Em andamento	Privada	Não
PR5	Letras	Pública	Não	-	Não
PR6	Ciências Sociais	Pública	Não	-	Não

Fonte: Elaboração própria.

Todos os docentes participantes da sala regular foram unânimes em relação à uma estruturação inicial deficitária no relativo à Educação Especial/ Inclusiva, conforme pôde ser observado em suas respectivas falas ao serem questionados se foram contemplados durante a graduação com conteúdos relacionados a educação inclusiva/ Educação Especial:

Em momento algum. O aluno “de inclusão” ou “especial” para a gente nunca nem foi dito na universidade. Quando eu ingressei na rede, que começaram a dizer que os alunos com alguns tipos de problema vão começar a aparecer na escola, mas como isso é novo, foi assustador o primeiro contato. Aí depois as coisas foram se ajustando, nos últimos tempos que bastante alunos apareceram (PR4, 2019).

Não tive contato nenhum, nem na prática de ensino. Adaptação curricular para mim, que surgiu agora, ouvi falar só no ano passado, pois até então eu não tinha essa ideia, só tinha a noção de que não sabia trabalhar com crianças especiais (PR5, 2019).

A fala dos participantes evidencia uma problemática fortemente discutida por autores da área da formação de professores e está relacionada à lacuna existente na formação inicial desses docentes no que diz respeito à prática pedagógica propriamente dita, evidenciando que o professor não está preparado para uma atuação pedagógica estabelecida ao ingressar nas redes de ensino, reafirmando o estabelecido por Pletsch (2009) de que a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade e para tanto, é imprescindível que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. (p.145)

A dicotomia teoria e prática ainda se constitui enquanto determinante nas lacunas existentes entre o conhecimento adquirido nas instituições de ensino superior e a práxis educativa no interior das unidades escolares, embora as diretrizes educacionais regulamentem uma formação inicial e continuada que contemple a diversidade e os conteúdos relacionados à Educação Especial, conforme disposto na Resolução nº 2, de 1º

de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior:

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a, p. 17)

Se por um lado, já é notabilizada a deficitária formação docente em seu panorama geral, quando nos debruçamos para a formação específica das questões relacionadas aos alunos PAEE ou denominações mais generalistas, como por exemplo, a Educação Inclusiva, é evidente que esta discussão se torna ainda mais complexa, conforme explicitado pelos participantes deste grupo. Fato o qual corrobora com Glat e Pletsch (2010) que discutem sobre a questão ainda serem raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. De acordo com as autoras:

[...] pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. Vale ressaltar que esta demanda não se restringe aos cursos de formação de professores. Outras áreas como Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Arquitetura, Desenho Industrial, etc, carecem de capacitar melhor os futuros profissionais para atender às demandas de uma sociedade inclusiva (GLAT, PLETSCHE, 2010, p. 348).

O papel da universidade no contexto da política de Educação Inclusiva necessita ser repensado, pois a inexistência ou existência restrita de reformulações curriculares nos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras é uma questão de relevância considerável, uma vez que o processo de inclusão desses alunos está acontecendo de modo progressivo. Os currículos dos cursos de formação de professores, de maneira geral, não contemplam essa realidade e tal fato não se restringe apenas ao setor educacional, estendendo-se também ao âmbito da inclusão social e profissional:

Em outras palavras, o currículo da maioria cursos universitários brasileiros não tem a inclusão social como norte; em consequência, os futuros docentes continuarão despreparados para atuar sob novo paradigma da sociedade aberta à diversidade, resultando em prejuízo social e acadêmico aos alunos com deficiências e outras necessidades especiais (GLAT, PLETSCHE, 2010, p. 349).

Os dados relativos à formação das professoras especializadas das salas de recursos estão apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 - Habilitações acadêmicas - professores da sala de recursos

Identificação	Formação Inicial	Instituição de Ensino Superior	Pós-Graduação	Instituição de Ensino Superior	Formação Continuada na área da Educação Especial/Inclusiva
PE1	Pedagogia	Privada	Sim	Privada	Sim
PE2	Pedagogia/Habilitação	Pública	Sim	Pública	Não
PE3	Pedagogia	Privada	Sim	Privada	Sim
PE4	Pedagogia/ Lic. Educação Especial	Privada/ Pública	Sim	Pública/ Privada	Sim
PE5	Pedagogia/Habilitação	Pública	Sim	Pública/ Privada	Sim
PE6	Pedagogia/Habilitação	Pública	Em andamento	Privada	Não
PE7	Pedagogia/Habilitação	Pública	Sim/ em andamento	Pública	Sim

Fonte: Elaboração própria.

As participantes, relataram que tiveram uma formação inicial que contemplava, ainda que não de forma abrangente, conteúdos relacionados à Educação Especial, conforme explanado em suas falas, ao serem questionados sobre este fato:

Sim, fiz na época em que a Unesp ainda tinha habilitação em educação especial, mais de 700 horas, deficiência intelectual. Sobre adaptação curricular não me lembro muito bem, era mais sobre as deficiências, as características, atividades. Mas lembro que havia sim, as atividades para educação especial que são adaptações curriculares, só não era esse o nome, a nomenclatura era outra. Trabalho colaborativo também não era falado (P8, 2019).

Sim, a minha formação inicial em Educação Especial, a licenciatura, abrangeu bastante a adaptação curricular e eu tive a questão do ensino colaborativo, em todos os estágios e as disciplinas. Na pedagogia só tive LIBRAS, então eu senti carência, não tinha nada falando sobre nenhuma deficiência, sobra nenhuma necessidade especial. A única matéria relacionada A Educação Inclusiva era LIBRAS, e era só 30 horas, era bem pouco e aí eu senti essa carência e foi quando eu procurei o curso de licenciatura em Educação Especial (PR10, 2019).

Sim, por conta da habilitação. Na graduação de pedagogia tive contato também com conteúdos relacionados a educação especial. Sobre adaptação curricular não tive contato, era mais voltado para os tipos de deficiência, características, mas o trabalho, na prática em si, não tive contato. Em relação ao trabalho colaborativo, no estágio tive contatos com relatórios, observações, mas não tive contato na prática (PE6, 2019).

Tive na habilitação, fiz o curso de pedagogia e no final podíamos escolher uma área, uma habilitação e eu escolhi deficiência intelectual, foi quando eu

tive conhecimento com a área. Me formei em 2006, mas na época, duas professoras já levavam conceitos de adaptação curricular. Trabalho colaborativo, não. Tive contato com a ideia de trabalho colaborativo em formações continuadas (PE7, 2019).

Conforme evidenciado no quadro 6, quatro, das sete participantes atuantes nas salas de recursos relataram ter cursado a Licenciatura em Pedagogia com a habilitação na área da deficiência intelectual. Sobre tais habilitações, essas surgiram com a Reforma Universitária que ocorreu em 1969, mais especificamente com o “Parecer do Conselho Federal de Educação n. 252/69 para as áreas de gestão (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), educação especial (deficiências auditiva, física, mental e visual), e mais tarde educação infantil” (OLIVEIRA, CHACON, p.46). Ainda para os autores:

As habilitações em educação especial, no decorrer dos anos, passaram por várias modificações, na tentativa de articulação mais adequada entre a formação do professor e do especialista em educação especial, a qual também se encontrava dividida por categorias de deficiências (mental, auditiva, física e visual). Esse modelo será muito criticado, por ser considerado tecnicista, considerando-se o momento político no qual foi instalado, e por fragmentar a formação do pedagogo, de um lado o professor e de outro o especialista (OLIVEIRA, CHACON, 2017, p. 46).

De acordo com os autores este modelo de formação foi extinto apenas em 2006, quando o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais que entre outras regulamentações, extinguiu todas as habilitações do curso de Pedagogia, atingindo, portanto, este modelo de formação em educação especial, fato que ocorreu devido à vários e acirrados debates nacionais, alinhados em perspectivas nem sempre comuns (OLIVEIRA, CHACON, 2017, p. 46).

No que diz respeito aos requisitos formativos para atuação em salas de recursos da rede estadual, observa-se que as supracitadas e extintas habilitações constituem tal determinação, conforme explicitado no inciso segundo, do artigo 19 da Resolução Estadual SE 68/2017:

Artigo 19 - Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, sob a forma de Sala de Recursos, na modalidade itinerante ou de CRPE, o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade: I - licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE 65/2015; **II - licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade**; III - outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação stricto sensu, Mestrado ou Doutorado, na área da

necessidade especial; IV - Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012; V - qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012 (SÃO PAULO, 2017-grifo nosso).

Em parágrafo único a presente resolução estabelece que esgotadas todas as possibilidades de atribuição de classes e aulas da Educação Especial aos detentores das formações acadêmicas, as classes e as aulas remanescentes poderão, com base em qualificações docentes, ser atribuídas na seguinte ordem de prioridade a:

1. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia ou de Curso Normal Superior, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE94/2009;
- 2 portadores de diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade educacional especial, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE94/2009;
3. portadores de diploma de Curso Normal Superior ou de certificado do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (Deliberação CEE 12/2001), qualquer que seja a denominação do Programa, com Habilitação Específica na área da necessidade, ou com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento ou de Atualização, na área da necessidade, autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;
- 4 portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;
5. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização na área da necessidade, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
6. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento, de Extensão ou de Treinamento/Atualização na área da necessidade, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
7. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de curso na área da necessidade, expedido pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação) e iniciado antes da vigência da Deliberação CEE 94/2009;
8. portadores de diploma de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;
9. portadores de diploma de curso superior de Tradutor e Intérprete de Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva;
10. portadores de diploma de qualquer Licenciatura Plena, com certificado de proficiência em Libras, para atribuição na área de Deficiência Auditiva, apresentando documentos comprobatórios;
11. portadores de diploma de curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) ou do Curso Normal de Nível Médio, com certificado de curso de Especialização em Nível Médio ou de curso de Atualização autorizado pela CENP (órgão extinto da Secretaria da Educação), na área da necessidade, ou de curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 94/2009;
12. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Educação Especial;
13. alunos do último ano de curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade (SÃO PAULO, 2017).

Nota-se que a apresentação de uma ampla possibilidade de formação para atuação nas salas de recursos da rede estadual, conforme mencionado nas citações referidas,

possibilita a inserção de novos profissionais para ingressarem na rede, para atuação na área de educação especial, no entanto, alguns requisitos de formação se tornam questionáveis, como por exemplo, o caso de formações com carga horária inferior do que o estabelecido pelo artigo terceiro da Deliberação CEE Nº 94/2009 que estabelece as normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais⁶, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo, sendo que para os cursos de especialização em Educação Especial de que trata tal Deliberação, exige carga horária mínima de 600 horas – “a serem oferecidas durante um ano letivo - das quais 500 h dedicadas a atividades teóricas e/ou teórico - práticas e 100h a estágio supervisionado”.

Observa-se até mesmo a possibilidade de atribuição de aulas para docentes com certificado de curso de Especialização, de Aperfeiçoamento, de Extensão ou de Treinamento/Atualização na área da necessidade, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, sendo esta, muito inferior do mínimo exigido pela Deliberação CEE Nº 94/2009.

Compartilha -se da premissa da formação inicial enquanto um fator viabilizador para uma atuação crítica e embasada, mas que esta, se constitui na práxis educativa no interior das unidades escolares e não necessariamente por acumulação de cursos ou técnicas (NÓVOA, 1991). Assim a formação de professores não se finda ao se estabelecer mecanismos para processos formativos iniciais e continuados.

Nesse sentido Pletsch (2009) pondera acerca do desafio histórico para os cursos de formação de professores na atualidade, que é a produção de conhecimentos que possam promover novas práticas e atitudes que considerem a compreensão de situações complexas de ensino, para que desta forma, os docentes possam desempenhar de maneira mais articulada, responsável e satisfatória “seu papel de ensinar e aprender para a diversidade” (PLETSCH, 2009, P. 148).

Considerar a diversidade, no entanto, não significa uma formação voltada, exclusivamente ou em sua maioria para a questão da especificidade da deficiência em si, na dificuldade, e sim a concepção de um indivíduo em sua completude, com as mais diversas características, interesses e aprendizagens (BUENO, 1999; GLAT, PLETSCH, 2010). Nesse sentido, apesar da ausência de formação dos professores do ensino regular para atuação com esses alunos, não basta a existência de um professor especializado que

⁶ Terminologia utilizada na Resolução citada.

apresente um trabalho pautado na deficiência em si, na dificuldade, na limitação, é necessário também que sejam propostas formações (inicial e continuada) que considerem as experiências em situações inclusivas, sendo estas, “as medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar” (GLAT, PLETSCHE, 2010, p.348).

O que se observa é que o AEE que acontece nas salas de recursos multifuncionais (por categorias, no caso específico da proposta do estado de São Paulo) configura a principal modalidade de atendimento aos alunos PAEE no país. No entanto, embora o atendimento individualizado no contexto da sala de recursos possa se estabelecer enquanto uma resposta educacional satisfatória para grande parte desse público e possa oferecer subsídios instrumentais para participação das atividades em sala de aula comum, esta modalidade de atendimento ainda não oferece as respostas educativas suficientes ao aluno e também ao professor no contexto da sala regular.

O professor especializado acaba por restringir o atendimento apenas ao AEE nas salas de recursos, não conseguindo, oferecer um subsídio ao professor da sala regular, de maneira contínua e colaborativa, como apresentada na Resolução SE 68/2017, este acontece apenas em situações pontuais e emergenciais, quando possível.

Ao serem questionadas se acreditavam que todos os alunos PAEE precisavam de atendimento educacional especializado em sala de recursos, duas professoras (PE1 e PE4) consideraram que independentemente do aluno e suas respectivas especificidades, há a importância de frequentar a sala, enquanto as cinco demais ponderaram sobre a utilidade de uma avaliação de quem é esse aluno e quais são suas reais demandas, já que muitas vezes o atendimento especializado acaba por se tornar uma mera garantia do direito pelo direito e não a real necessidade do aluno em si. Conforme ilustrado nos excertos seguintes:

Sim, porque é igual eu falei, com relação àquela professora da outra escola, a diretora falando que ele não precisa e ela nem sabe, porque se fosse para ver mesmo, a F. que é uma anã, ela ia começar a tomar medicação porque ela estava com depressão, e os atendimentos ajudaram, então eu acho que acrescenta na vida deles sim (PE1, 2019).

Não, depende muito do sujeito. De quem ele é, que ano ele está, se isso vai ajudá-lo a se desenvolver ou não. Porque quando paramos para pensar em uma deficiência física, talvez a adaptação dele seja só no espaço da sala de aula regular, que já conseguiríamos garantir que ele participe de uma maneira plena da sala de aula. Ou, por exemplo, tenho alunos que hoje estão no ensino médio e não veem sentido em ir para sala de recursos. Então as coisas estão mais voltadas ou para o mundo do trabalho ou para outras questões. Não vejo que a sala de recursos tenha uma importância (PE7, 2019).

Um importante ponto abordado por PE7 é o caso dos alunos PAEE no ensino médio, que não veem mais função para frequentar a sala de recursos, mas que poderiam se beneficiar de outras modalidades de atendimento, como por exemplo, a preparação para inserção no mercado de trabalho. O professor da sala de recursos, nesse sentido, acaba por limitar sua própria atuação ao restringir à necessidade do aluno apenas ao AEE na sala de recursos.

Tais excertos explicitam que muitas vezes, há uma preocupação de garantir a implementação do serviço de Educação Especial apenas pelo direito do indivíduo, pela garantia legal e não de acordo com a necessidade real deste alunado, que poderia se beneficiar de outras modalidades de atendimento, como por exemplo, o ensino colaborativo no ensino regular.

Todavia, apesar da explanação acerca da formação dos participantes da pesquisa e as diversas faces que constituem o trabalho docente nos dois cenários em que estão inseridos tais professores, faz-se necessário refletir a respeito das condições de trabalho a que estão submetidos esses docentes, e a real possibilidade de atuação que são possíveis devido a estas, visto o impacto de tais condições em suas respectivas práticas. O subitem seguinte pretende abordar tais problematizações.

4.1.2 Condições de Trabalho Docente

Para que seja possível explicar sobre as condições de trabalho que perpassam a atuação dos docentes participantes desta pesquisa, evidencia-se substancial apresentar a caracterização funcional em que estão inseridos na rede:

Quadro 7 - Caracterização funcional dos professores da sala regular

Identificação	Escola	Disciplina	Vínculo Funcional	Carga Horária Semanal (Aulas)	Acúmulo de Cargo/ Funções
PR1	1	Língua Portuguesa	Estável	32	Não
PR2	1	Matemática	Efetivo	32	Não
PR3	1	Geografia	Efetivo	19	Não
PR4	2	Química	Efetivo	24	Sim
PR5	2	Língua Portuguesa	Efetivo	32	Não
PR6	2	Sociologia	Efetivo	32	Não

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao vínculo funcional com a rede, dos seis docentes estudados, cinco são efetivos e apenas um é considerado estável (Categoria F), fato o qual também suscita a compreensão de que a relação de colaboração entre os professores ocorra de maneira mais significativa com os docentes efetivos, visto a possibilidade de um trabalho mais longitudinal e sequencial, uma vez que as condições de trabalho dos professores temporários se apresentam de maneira distinta na rede. Em relação à carga horária dos respectivos cargos em que atuavam, quatro possuíam jornada completa de trabalho (32 aulas); uma com jornada básica (24 aulas) e uma com jornada inicial (19 aulas). Apenas o P4 possuía acúmulo de cargo/função em outra rede, sendo este de diretor, numa escola municipal.

Já as professoras das salas de recursos, apresentam informações distintas, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Caracterização funcional dos professores da sala de recursos

Identificação	Escola	Sala de recursos categorial	Vínculo Funcional	Carga Horária Semanal (Aulas)	Acúmulo de Cargo/Funções
PE1	1	DF	Temporário	30	Não
PE2	1	TEA	Efetivo	30	Não
PE3	1	DV	Efetivo	40	Sim
PE4	1	DI/DA/TEA	Temporário	30	Não
PE5	2	DA	Efetivo	20	Sim
PE6	2	DI	Temporário	10	Não
PE7	2	DI	Efetivo	10	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quatro, das sete docentes estudadas, são efetivas e três temporárias. Em relação à carga horária dos respectivos cargos em que atuavam, três apresentavam uma carga horária de trinta aulas semanais; uma com vinte; duas com dez e apenas uma com jornada de quarenta aulas semanais (referente a dois cargos na mesma sala de recursos da rede estadual: 30 aulas no primeiro cargo e 10 aulas no segundo). Três docentes possuíam acúmulo de cargo/função em outra rede (PE3; PE5 e PE7).

Nota-se, nesse sentido, maior incidência de acúmulo de cargo pelas professoras das salas de recursos em comparação com os docentes do ensino regular, em que apenas PR4 se enquadra neste quesito.

Observa-se também, a distinção de carga horária entre os dois grupos de professores, já que embora todos se enquadrem na categoria professor de educação básica

dois (PEB II), são submetidos a cargas horárias distintas. O professor especializado que atua em sala de recursos na rede, tem uma carga de dez aulas para cada turma, sendo que estas são constituídas pelo número de sete alunos cada. Nesse sentido, tal docente “atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares” (SÃO PAULO, 2017).

A partir da análise das falas dos treze participantes da pesquisa, foi possível observar a influência das condições de trabalho nas suas respectivas atuações como docentes, ainda que a demanda dos dois grupos, em certos momentos, apresentou-se enquanto distintas, alguns pontos elencados foram comuns, tais como: desvalorização profissional e salarial; falta de recursos e infraestrutura; sentimento de incapacidade docente; entre outros aspectos que serão abordados a posteriori ao longo deste item.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012):

[...] aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 157).

Notou-se por parte dos participantes do grupo um (professores da sala regular), a notoriedade acerca da dificuldade desses docentes no desenvolvimento de um trabalho estruturado com os alunos PAEE devido à diversos aspectos, sendo um deles a questão do número excessivo de alunos em sala de aula que acaba dificultando e em alguns casos, impedindo o desempenhar de um acompanhamento mais de perto, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Por conta de a sala ser lotada e aí tem diversos alunos, é uma sala muito heterogênea e ao mesmo tempo eu acho que isso é bom, mas também tem as desvantagens, porque assim, o D. tem um raciocínio X, o outro aluno o Y, o Z, então as vezes você tenta fazer e você acaba nivelando, porque sua aula é nivelada, as vezes não contempla todos os perfis, acaba excluindo alguns alunos. Justamente por ser heterogêneo você não vai conseguir, é muita gente (PR3, 2019).

Tem alunos que não seria muito difícil de você adaptá-los, bastaria que tivesse professor um pouco melhor qualificado, um curso de preparação para o professor, agora tem alguns alunos que teria que ter um professor bem melhor qualificado, diminuir o número de alunos em sala, a dificuldade de você

trabalhar com o aluno com mais 30 ou 25 alunos e um aluno especial na sala, é grande (PR4, 2019).

A gente tem um monte de aulas, um monte de alunos, dentro de uma sala e às vezes, a gente mal dá conta de coisas que nem envolvem educação especial, mesmo dos alunos regulares né? É difícil com todas essas coisas (PR6, 2019).

É possível notar a dificuldade relatada por praticamente todos os participantes deste grupo quanto às condições existentes em sala de aula, principalmente relacionado ao número de alunos. Vale ressaltar que a Lei Estadual 15.830, de 15 de junho de 2015, autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm alunos PAEE matriculados. O artigo 1.º da referida lei limita em até vinte alunos o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que tenha um aluno PAEE matriculado e quinze, no caso de haver dois ou três alunos (SÃO PAULO, 2015a). No entanto, nenhum dos participantes relatou a vigência desta legislação. As dificuldades encontradas em sala de aula excedem as questões relativas à Educação Especial em função da heterogeneidade de uma turma.

Um aspecto recorrente na fala dos participantes dos dois grupos compreende a questão da falta de recursos e infraestrutura e o impacto desses déficits no desenvolvimento do trabalho, tanto no contexto da sala regular, quanto na sala de recursos:

Recursos, escola do estado a falta é geral, então deu a enchente, a gente está sem sala de vídeo, o que faz muita falta, porque muita coisa que eu explico eu preciso desse recurso [...] eu ia ficar tão feliz se eu tivesse uma sala com um projetor para utilizar para estar mostrando imagens, figuras, para ir além na hora de uma explicação, para todos os alunos, não só os do recurso. Ter computador para ter jogos, outras atividades. Se eu tivesse um livro de alfabetização, porque eu não sou alfabetizadora (PR1, 2019).

Eu queria uma sala limpa, um banheiro adaptado, eu queria uma escola com acessibilidade, que eu não precise ficar pedindo para os outros ficar me ajudando a subir quando tem escadas. Com relação a jogos, eu não tenho nada, igual tesoura adaptada eu estou com uma só, às vezes preciso de coisas para estar levando em outra escola e eu não tenho. Tem coisas que dá para montar, mas tem outras coisas que não tem, queria uma mesa redonda por exemplo, são coisas mínimas, mas que não tem (PE1, 2019).

De acordo com a fala de PR1, nota-se a dificuldade que os professores da sala regular no desenvolver de estratégias de ensino diferenciadas, uma vez que essas demandam recursos, que as escolas, de maneira geral, não conseguem oferecer, não somente para os alunos PAEE, mas de forma geral. PE1 corrobora com o apresentado por PR1, ao discorrer sobre a também existente dificuldade oriunda da falta de materiais,

como por exemplo, a inexistência ou escassez de jogos e recursos lúdicos para trabalhar com os alunos tanto nas salas de recursos, quanto para uso em uma visita nas escolas dos alunos que são atendidos em itinerância.

PE1, que atua numa sala de recursos de deficiência física, cita a dificuldade de locomoção que os alunos com deficiência física enfrentam, principalmente os cadeirantes, relatando até mesmo precisar solicitar ajuda a outras pessoas da escola para que o aluno possa frequentar o banheiro, por exemplo, evidenciando uma barreira arquitetônica que prejudica a autonomia e independência na locomoção desses alunos, destoando do apresentado pelo artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão, publicada em 2015, que em seu inciso segundo incumbe ao poder público, entre outras funções a de assegurar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, “visando a 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” (BRASIL, 2015).

A referida lei, no inciso primeiro, do artigo terceiro estabelece como definição de acessibilidade:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Pautado em tal definição, pondera-se que esta, não ocorre da maneira proposta, uma vez que impede a locomoção e conseqüente acesso a diversos espaços escolares dos quais esses alunos têm direito de frequentar, dificultando a participação de todos, premissa básica da educação inclusiva.

Um ponto recorrente evidenciado nos depoimentos também compreende as dificuldades específicas enfrentadas pelas professoras das salas de recursos, conforme evidenciadas nos excertos que seguem:

Acho que essas dificuldades vêm da falta dos materiais e também dessa coisa de que tenho a responsabilidade de orientar os professores e a equipe para trabalhar com o meu aluno, sendo que a maioria vem de outras escolas e eu tenho que marcar atendimentos aqui na sala de recursos, não posso dispensar alunos e tenho que cumprir todas essas tarefas, além de me deslocar até a escola, então é bem difícil (PE2, 2019).

Eu acho difícil, não é fácil a gente sair da nossa área de conforto, eu sinceramente acho o trabalho aqui das professoras especialistas-porque eu

apenas aprendi com elas- de ir pra outras escolas- estar indo pra outras escolas e dar formação, muito cansativo, porque a gente tem o trabalho com os alunos também, eu tenho 16 alunos com 3 especificidades diferentes, um trilhão de avaliações, um trilhão de PEIs, um trilhão de metas aqui e eu ter que me arranjar pra ir pros ATPCs muitas vezes até fora do meu horário porque muitas vezes são horários que não são os meus, hora do almoço, e aí nós vamos, porque a gente quer formação (PE4, 2019).

Talvez, dependa muito do meu posicionamento de ir, querer ir na escola, então acho que teria que ser uma coisa mais organizada, não apenas minha parte, eu teria que ter um aparato, porque tenho custos, tudo tem custos, como para sair e orientar, para proporcionar o material do professor, talvez (PE6, 2019).

Conforme estabelecido no artigo 17 da Resolução SE 68, de 12-12-2017 que dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos PAEE na rede estadual de ensino paulista, as professoras das salas de recursos têm, entre inúmeras funções, a incumbência de fazer orientação aos professores e equipes escolares nos estabelecimentos nos quais os alunos PAEE estão matriculados. No entanto, não existe nenhuma resolução ou instrução de caráter normativo que assegure ao docente a possibilidade de deslocamento, nem mesmo um auxílio financeiro para cobrir os gastos inerentes a esse deslocamento, ficando por conta do professor, arcar com as despesas e com os riscos oriundos desta locomoção.

Outro quesito abordado é a dificuldade para realizar essas orientações dentro do seu horário de trabalho, uma vez que existe uma grande demanda de alunos para atendimento. Outra variável refere-se à incompatibilidade de horários dos ATPCs dos professores da sala regular e dos das salas de recursos, muitas vezes necessitando trabalhar fora do horário para que tais formações pudessem acontecer.

Nessa significação foi recorrente ainda, principalmente no discurso dos participantes do grupo um (professores da sala regular), o constante movimento de auto-responsabilização do professor por parte do sistema escolar como um todo e o sentimento de incapacidade, que passa a questionar sobre a inefetividade de sua própria atuação:

Às vezes eu acho que eu não estou contribuindo muito assim, sabe? Eu acho que por toda a dinâmica de sala de aula, a minha contribuição não é tamanha assim, do que eu queria fazer. Por mais que a gente adapte o currículo, as vezes a gente não consegue dar a devolutiva para o aluno, a gente não consegue receber do aluno um feedback a tempo (PR3, 2019).

Sinto que acaba vindo tudo para o professor da sala comum, não me sinto amparada pela sala de recursos para trabalhar com esses alunos, porque a gente também não tem muito contato, por exemplo quase nunca converso com as meninas da sala de recursos para falar sobre isso, a gente não faz uma interação e muitas vezes por omissão da nossa parte mesmo, dos professores da sala (PR5, 2019).

Então assim, eu me sinto como se eu tivesse no gol e tem várias pessoas, vários artilheiros chutando e aí você tem que dar conta de várias coisas, e aí você acaba deixando várias coisas para lá, ou para outro dia, ou meio de lado. E é ruim isso, porque aí eu não me sinto cumprindo meu papel com aquele aluno (PR6, 2019).

Nota-se, a partir dos excertos mencionados que a prática do professor da sala regular não contribui para a inclusão do aluno PAEE, e que há um auto reconhecimento por parte desses docentes acerca desta limitação. Evidencia-se também a dificuldade do estabelecimento de um trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e sala de recursos, indicando o quanto essa lacuna influencia a concepção sobre o trabalho com alunos PAEE e o recorrente sentimento de limitação e incapacidade que perpassa a ação docente. Tal fato, no entanto tem relação direta com a formação e com a ausência de espaços e tempos escolares para pensar a prática docente de maneira geral, o que acaba por tornar o trabalho dos professores solitário, desarticulado e acrítico.

Pressuposto o qual, Perrenoud (2001) considera ao discutir sobre a importância de assumir os lutos que permeiam o trabalho docente, sendo um desses o “luto do esplêndido isolamento” em que discorre sobre a importância do trabalho coletivo dentro da escola, da integração do trabalho pedagógico dentro da escola e o fato de que na maioria das vezes, o professor exerce um trabalho muito solitário (por diversos fatores) e que esse fato acaba por gerar sentimentos muito negativos em relação a sua própria atuação: “[...] Todos aqueles que têm experiência de trabalho em equipe pedagógica sabem que precisam assumir o luto de uma forma de liberdade. É claro que também abandonam, no melhor dos casos, sentimento de impotência e de solidão que os acompanham” (PERRENOUD, 2001, p. 140).

Nessa significação, torna-se notória a descaracterização da atividade docente que tem se intensificado ao longo dos últimos anos, diante do processo de precarização das condições de trabalho docente. Fato o qual, torna-se enquanto primordial na discussão acerca das práticas pedagógicas, uma vez que não é possível desconsiderar que existe um sistema educacional que não viabiliza uma atividade docente eficiente, já que as próprias condições de trabalho não permitem que o professor reflita sobre sua própria prática e que dessa forma, possa “aperfeiçoar” sua ação docente, tendo em vista uma perspectiva inclusiva, que considera a diversidade.

Trata-se de uma lógica, que não possibilita a exploração de seu caráter educativo, de humanização e sim uma lógica mercadológica, que objetifica o conhecimento e prioriza o cumprimento de metas e índices, a aprendizagem, não é, portanto, o pressuposto

central do sistema educacional na atualidade. Tal evidência corrobora com o apontado por Fernandes e Barbosa (2014) que discutem sobre a problemática do trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo:

Num contexto de forte vinculação do trabalho aos padrões administrativos empresariais, a legislação torna-se cada vez mais flexível (palavra de ordem num cenário de mudanças) e os direitos conquistados ao longo dos anos, muitos deles decorrentes de lutas e organizações dos movimentos trabalhistas, são substituídos por um futuro incerto. **A sociedade rende-se ao mercado e seus princípios tornam-se hegemônicos e inquestionáveis** (questionar é sinônimo, em muitos casos, de rigidez, resistência, apego ao passado, portanto, não faz parte do mundo fluido, flexível, moderno em que vivemos). A adesão aos novos padrões de trabalho torna-se um imperativo (FERNANDES; BARBOSA, 2014, p. 119-120- grifo nosso).

Tal lógica nos remete a privação de autonomia que o professor tem em relação à sua prática. E a impossibilidade de refletir sobre sua atuação diante das inúmeras adversidades existentes em seu cotidiano no interior das escolas supracitadas: falta de recursos; desvalorização salarial; impossibilidade de formação continuada, entre outros diversos aspectos. A inclusão escolar nesse sentido, acaba se tornando “um peso a mais” conforme apontado por P6 ao longo de sua fala, ao discorrer sobre a dificuldade no desenvolvimento de um trabalho com os alunos PAEE:

Eu acho que tanto eu quanto outros professores têm bastante medo na verdade, tem uma insegurança muito grande de lidar com esses alunos, aí em certos casos a insegurança vira um incômodo, mesmo. Alguns casos vira uma preocupação. E a escola faz assim, burocraticamente, não se recusa a ajudar, mas também não sei se faz tudo que é possível (PR6, 2019).

Conforme exemplificado no excerto da fala de PR6, a falta de formação qualificada gera medo. Nessa acepção, os professores dos dois grupos compartilharam sua compreensão acerca da realidade encontrada no cotidiano das duas escolas, no que diz respeito às condições existentes para refletir sobre a práxis docente:

[...] também tem a ver que a gente está lidando com professores que estão sobrecarregados, tem vários colegas meus que tem mais de um cargo, as vezes 2 ou 3. A gente não faz, é um professor que não tem tempo de fazer uma formação contínua e aí ele se desinteressa pela formação contínua e para de refletir sobre a própria prática. Então vira aquele negócio de ir lá e cumprir, mas não fazer uma reflexão da práxis cotidiana, uma avaliação do que tá sendo feito. Então é uma vida, é proletarização mesmo, é precarização, então são várias condições de trabalho que levam a gente as vezes assim, igual eu estou falando, eu não sei fazer e eu sei que faz tempo que eu não sei fazer e na verdade, eu não mudei essa situação ainda. Então é uma precarização das condições de trabalho que dificulta bastante a gente parar para pensar em

todas essas situações, vendo que a gente tem que transformar nossa prática pedagógica (PR6, 2019).

[...] e para o professor da sala regular, acho que o que falta muito, além do número de alunos, é uma formação dentro do horário de trabalho, porque por mais que a gente faça, falta uma formação para a gente também, uma formação em serviço. Por exemplo aqui a gente está com um caso de um menino que usa o braile, os professores, pelo menos alguns deles tem sede para aprender o braile, mas também não tem horário disponível porque trabalha a noite, então como dar um curso desses só em ATPC? Não dá. E se você coloca fora do horário, o professor já não tem disponibilidade, então teria que ter mais ATPCs livres para o professor poder planejar, se aprimorar, estudar. [...] falta tempo para o professor poder aprender, porque assim, tem aqueles que não querem, mas tem os que querem e também não tem o tempo dentro do horário de serviço para buscar. Quantas vezes, para eles darem a atividade para eu adaptar, eles jogam por baixo da minha porta, porque não tem uma aula vaga, é uma aula atrás da outra, então eles jogam debaixo da minha porta, porque não dá tempo nem de falar e não é por desprezo, é porque realmente não tem aquele tempo de parar e discutir, mesmo estando dentro da mesma escola. Muitas vezes a gente faz adaptação por WhatsApp a noite em casa, os professores que são bons e querem é assim que são feitas, muitas vezes (PE3, 2019).

Mas vejo que falta formação continuada em relação a isso, porque tenho participado poucas vezes, a Secretaria tem diminuído, cada vez mais, esses momentos, mas vejo que, quando eles acontecem, a ideia que me passa é que a Secretaria dá muita responsabilidade para o professor, como se ele fosse a salvação ou o fracasso do desenvolvimento dessa criança, desse aluno PAEE. Então ele faz a gente acreditar em formação, que cabe a gente fazer tudo por essa criança, e não vejo assim, acho que faltam políticas efetivas para essa clientela, e que não depende só de mim, enquanto profissional de educação especial ou só do professor, acho que um número reduzido de alunos, condições de trabalho, tempo de planejamento, tudo isso favoreceria a inclusão. Não vejo que é uma responsabilidade minha ou do meu colega só (PE7, 2019).

Todos os participantes, em algum momento de seus respectivos depoimentos explanaram sobre a sobrecarga de trabalho à qual estão submetidos nos dias atuais, enfatizando o supracitado processo de proletarização que acabam perpassando a vida desses profissionais, pelo fato de não terem tempo para uma formação contínua acabam desconsiderando a reflexão da prática.

Nessa significação PE3 aborda a problemática da demanda de uma formação em serviço que existe para que seja possível a efetivação da adaptação curricular desenvolvida pelos professores da sala regular, que tem influência direta na aprendizagem dos alunos. A participante relata que muitos professores que se comprometem com o desenvolvimento desse trabalho, executam-no de forma precária, em momentos que não compreendem seu horário funcional, por exemplo a noite, por meio de aplicativo de mensagens, num momento que teoricamente não constitui sua carga horária semanal, assemelhando-se do estabelecido por Souza (2008):

Deve-se considerar que no contexto brasileiro, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (SOUZA, 2008, p. 25).

Observa-se também a diminuição de formações promovidas pela Secretaria da Educação para os professores especializados das salas de recursos, que dizem respeito às orientações técnicas organizadas nas respectivas diretorias de ensino que objetivavam a formação desses profissionais abordando diversas temáticas relacionadas ao trabalho desenvolvido, evidenciando, mais uma vez, a dificuldade que esses profissionais têm de trocar e experiências e refletir sobre a própria prática. Retomando o caráter de responsabilização atribuído a esses profissionais dentro das unidades escolares, que muitas vezes são considerados os únicos responsáveis pelo oferecimento de formação e êxito no trabalho com os alunos PAEE, mas que por sua vez, também estão submetidos a condições contraditórias de trabalho, visto a já citada quantidade elevada de funções a serem desenvolvidas.

Tais fragmentos, nesse sentido, notabilizam a premência de uma política educacional que considere a real necessidade desses docentes e que ofereça um subsídio mínimo para uma prática efetiva e conseqüente melhoria na aprendizagem dos alunos. A formação em serviço, nessa lógica, torna-se um instrumento de resgate do protagonismo da ação docente, uma vez que possibilita que os professores tenham um espaço e tempo para realmente “pensar” em seu trabalho, conforme ressaltado por Carneiro e Dal`Acqua (2014):

[...] Como foi possível constatar, parte dos professores não têm um tempo estabelecido em sua jornada de trabalho para "pensar" o seu trabalho. **Esse pensar, se estruturado em tempo e espaços apropriados, possibilitaria condições de reflexão individual e coletiva sobre a ação docente.** A construção de uma escola inclusiva pressupõe a reorganização de seus tempos e espaços de forma a garantir ao professor condições efetivas de reflexão sobre sua ação, a partir de sua prática, ou seja, na escola onde essa prática acontece a partir do estudo do seu aluno real (grifo nosso).

Outro importante ponto abordado pelos participantes diz respeito à precarização das condições de trabalho docente no relativo à desvalorização profissional e salarial:

O pior é que acho que não tem a ver com o externo, tem a ver com o interno mesmo, porque eu precisaria fazer cursos, mas não posso parar a vida para fazer cursos porque preciso de viver, vivo em uma sociedade que consome, eu precisaria ter esse tempo e ser remunerada para fazer, para aprender mais e é o que a gente não consegue. Acho que precisamos melhorar as condições de trabalho e também ter salário para poder investir na nossa formação e ser professora, de fato (PR5, 2019).

Não temos tempo, como o professor tem que se desdobrar para ter um salário digno, então essas pessoas geralmente têm mais de um cargo e os horários não batem para fazermos uma formação efetiva, de fato. Vejo por mim, hoje eu tenho dez aulas atribuídas e atendo sete alunos, e além destes alunos que atendo também faço avaliação dos alunos que estão ingressando na rede, tem a política de fazer observação em sala de aula, então não temos tempo e nem condição de trabalho para que haja uma comunicação efetiva e um trabalho, de fato, efetivo (PE7, 2019).

Entre as variáveis abordadas, destaca-se a vinculação entre o baixo salário e o acúmulo excessivo de funções devido ao fato de muitos professores necessitarem acumular cargos e funções, dificultando, dessa maneira, a conciliação dos horários de trabalho com iniciativas de formação continuada (em serviço ou acadêmica). “A jornada é uma questão relevante por uma razão adicional, a saber, a luta pelo tempo livre. Dispor de tempo livre significa alargar o espaço de escolhas e de decisão para realizar atividades edificantes” (DAL ROSSO, 2010, p. 1). Sobre a questão dos baixos salários, Padilha (2012) enfatiza:

O professor brasileiro é um dos que mais sofre com os baixos salários. É o que mostra pesquisa feita em 40 países pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgada em Genebra, na Suíça. A situação dos brasileiros só não é pior do que a dos professores do Peru e da Indonésia. Um brasileiro em início de carreira, segundo a pesquisa, recebe em média menos de US\$ 5 mil por ano para dar aulas. Isso porque o valor foi calculado incluindo os professores da rede privada de ensino, que ganham bem mais do que professores das escolas públicas. A rigor, os salários dos professores públicos do Brasil são baixos inclusive com variações regionais e com o tamanho dos municípios. A pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui que os professores no Brasil possuem salários baixos e ganham menos que outras categorias profissionais com igual qualificação (PADILHA, 2012, p.80-81).

Uma outra questão levantada diz respeito à compreensão da escola como constituinte de um sistema escolar maior, com políticas e determinações normativas específicas que muitas vezes não alcançam o pragmatismo da ação docente dentro das escolas:

Eu entendo que a escola está inserida dentro de um sistema, então, mas algumas mudanças estruturais ajudariam bastante, a gente tem uma sobrecarga de trabalho que não facilita, você sentar e planejar uma aula ou você quer fazer uma formação contínua, então eu acho que tudo isso vai

desgastando a atividade docente e ela é vista mais, o professor é visto muito mais como um cuidador, no sentido de cuidador mesmo das crianças, do que exercendo uma prática docente já que a gente esvazia os conteúdos, o papel do professor, o professor não tem mais importância, é o aluno que vai pesquisar sozinho, eu discordo muito dessa pedagogia, eu sou mais da pedagogia histórico-crítica, então isso já dificulta bastante (PR6, 2019).

Faltam políticas públicas, de fato, inclusivas, pois tenho vivenciado que muitas leis estão garantindo direito, mas não sabemos como coloca-las em prática, por falta de recurso financeiro, por falta de formação, uma série de fatos. Então acho que temos que mudar o paradigma da escola e pensar em políticas mais efetivas na educação como um todo (PE7, 2019).

Observa-se a descaracterização da profissão docente como um todo, questionando até mesmo sobre a real função do professor diante de diretrizes que se vinculam mais às competências e habilidades do que conteúdos propriamente ditos. Além disso, a dificuldade em efetivar políticas públicas inclusivas, uma vez que apesar da existência de um aparato legal com redações que discorrem sobre Inclusão, legislações diversas, ainda não há uma “Política” capaz de garantir aplicabilidade paradigmática sobre tais pressupostos.

Contempladas as análises acerca da formação e condições de trabalho docente que constituem a realidade dos participantes da presente pesquisa, objetiva-se a problematização acerca do trabalho realizado com os alunos PAEE nos dois cenários constituintes da escolarização desses alunos: a sala regular e a sala de recursos, contemplando questões como adaptação curricular e trabalho colaborativo.

4.2 O atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino paulista: representações paradigmáticas

Este item apresenta as análises acerca das representações que ambos os grupos (professores da sala regular e de recursos) apresentam sobre os dois espaços constituintes da escolarização desses alunos: a sala regular e a sala de recursos e o trabalho realizado no *Atendimento Educacional Especializado na rede estadual, o que se concebe e o que se efetiva na realidade e na sala regular, todo um percurso a ser construído.*

4.2.1 Atendimento Educacional Especializado na rede estadual: entre o inferir e o executar

O quadro 9 apresenta o número de alunos atendidos pelas professoras especializadas segundo a unidade escolar de origem e o nível escolar frequentado.

Quadro 9 - Alunos atendidos por suas respectivas professoras segundo a unidade escolar de origem e o nível escolar frequentado

Identificação	Escola	Especificidade da sala de recursos	Total alunos PAEE atendidos	Total de alunos PAEE da escola atendidos	Ensino Fundamental (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais)	Ensino Médio
PE1	E1	DF	14	2	8	0	6
PE2	E1	TEA	18	16	14	4	0
PE3	E1	DV	22	4	7	8	7
PE4	E1	TEA/DI/DA	16	7	2	13	1
PE5	E2	DA	4	0	2	1	1
PE6	E2	DI	7	0	5	2	0
PE7	E2	DI	7	0	4	3	0

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observado no quadro 9, a maior demanda de alunos PAEE atendidos é da E1, situada em município com cerca de duzentos mil habitantes⁷. Outro ponto que merece ser citado é que o município da E2, com menor população, possui um Centro de Referência na área da deficiência auditiva e visual, que oferece além de diversos serviços o atendimento pedagógico a esses alunos, o que leva muitas vezes ao fato de que mesmo se o aluno for matriculado na rede estadual, a família opta pelo atendimento por parte do município, o que fundamenta o número restrito de quatro alunos em atendimento pela PE5 que atua na sala específica de DA. Já os vinte e dois alunos atendidos por PE3 na escola 1 evidenciam o atendimento pedagógico na sala de recursos da rede estadual como principal modalidade de atendimento para esse público no município em questão. PE4 é a única participante que atua em mais de uma especificidade de sala de recursos (TEA/DI/DA), sendo que dos dezesseis alunos atendidos por ela, sete pertencem à sala de recursos de DI, seis à de TEA e apenas três à de DA.

É possível notar que todas as participantes da escola 2 (PE5; PE6 e PE7) não apresentam nenhum aluno da escola atendido em suas respectivas salas, o que revela uma importante questão, pois ocasiona uma interferência direta na dinâmica de trabalho estabelecida entre essas profissionais e os professores da sala regular, restringindo a função da sala de recursos apenas ao atendimento ao aluno, conforme será explanado a

⁷ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019.

posteriori neste item ao ponderar sobre o trabalho colaborativo desenvolvido (ou não) por esses professores.

Este fenômeno também ocorre na E2, ainda que em menor proporção, já que as professoras atendem à um número significativamente reduzido em relação à demanda geral da sala em que atuam, embora todas apresentem no mínimo dois alunos da escola, como PE1 que dos catorze alunos atendidos, apenas dois são da própria escola. O maior número de alunos da própria escola atendidos na sala de recursos pertence à PE2, cuja especificidade da sala é TEA, que do total de dezoito, apenas dois não pertencem a escola-sede.

Quanto à percepção dos professores da sala regular das diferentes disciplinas participantes da pesquisa, quando questionados acerca do que achavam que era trabalhado no AEE, dos seis, apenas dois, mencionaram a compreensão relacionada ao estímulo das habilidades globais do aluno:

Acredito que eles trabalham, na minha área por exemplo, que eu vejo que G. (professora especializada em DV) pega o aluno que eu tenho com deficiência visual, ela trabalha os sinais, porque aparecem agora sinais diferentes no braile para que ele possa estar desenvolvendo o exercício, então eu passo para ela as dificuldades que ele apresenta e então ela trabalha esses sinais com ele, e acredito também que ela auxilia na questão do conteúdo que estou passando, ela auxilia na sala, quanto à ele conseguir fazer essas leituras, desenvolver as atividades também. (PR2)

Talvez alguma atitude pedagógica para melhorar o aprendizado básico deles, por exemplo, tem alunos que tem dificuldades de leitura, então o professor dá alguns desenhos para eles, para que eles façam associação de palavras e desenhos, talvez jogos para melhorar o raciocínio lógico deles, talvez esse tipo de trabalho, respeitando a limitação deles, para ir evoluindo lentamente, eu imagino que seja isso. Não só um apoio à sala comum, mas um apoio a ele próprio, para que ele possa “andar sozinho”. Porque para trabalhar conteúdo específicos ele não tem essa formação, como é que ele vai trabalhar química, por exemplo? (PR4)

Ainda que nenhum dos professores tenha utilizado o termo “habilidades” para se referir ao trabalho realizado, este é concebido como uma possibilidade de interlocução com o trabalho realizado na sala regular, a partir de um processo de instrumentalização, que atenda às necessidades e características individuais dos alunos, possíveis através de estratégias e práticas pedagógicas que contemplem tal especificidade, de modo a possibilitar e potencializar a aprendizagem na sala regular, conforme estabelecido na Resolução nº 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que preconiza a função do AEE como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O relato de PR2 ao discorrer sobre o ensino dos sinais matemáticos em braile aponta a consonância do atendimento realizado com os pressupostos legais estabelecidos para o trabalho, revelando complementar a aprendizagem do aluno, instrumentalizando-o para que possa acompanhar o conteúdo, no contexto da sala regular. Todavia, evidenciou-se também a compreensão desta modalidade de atendimento apenas enquanto apoio para a sala regular em termos de conteúdo, como um local de “reforçar” (ainda que com as adaptações e recursos diferenciados) o que é apresentado ao aluno em sala de aula, uma extensão da mesma, revelando a ainda existente compreensão do AEE como reforço escolar:

Eu presenciei alguns. Tem algumas situações que fica muito difícil trabalhar, a gente tinha um aluno aqui no ensino médio que não sabia ler e escrever e aí a A. (professora da sala de recursos de DI) tentou adaptar a matéria que eu estava dando, fez aquela adaptação toda, é que ele não conseguia, tinha uma memória de curto prazo, era bem difícil. Aí ela trabalhava figuras, adequava as aulas, tentava montar com ele a aula no computador, tinha todo um trabalho pra ajudar ele com as dificuldades dele, é que ele tinha muita dificuldade. Eu acompanhei muita coisa que ele fazia. (PR1)

Ah, eu acho que é uma busca para desenvolver ou descobrir onde eles estão no desenvolvimento. Muitos professores deixam uma atividade para ser trabalhada na educação especial. Eu já tentei alguns vídeos, algumas atividades para ver se eles trabalham, que eles têm recursos diferentes, tem uma temporalidade diferente para trabalhar alguns assuntos, então eu acho que eles devem fazer avaliações nos alunos, assim para descobrir qual o nível que eles estão de compreensão de algum assunto, ou ajuda de algum professor que está com dificuldade e quer passar algum conteúdo para esse aluno. (PR3)

Nesse sentido, é válido retomar a discussão de que o trabalho desenvolvido na sala de recursos “não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular”, conforme apontado por Lopes e Marquezine (2012, p. 503), que tiveram como objetivo da pesquisa a análise da percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional -AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular no estado do Paraná.

Ainda sobre a percepção dos professores da sala regular sobre o que pensam ser trabalhado no AEE, PR5 mencionou a questão do atendimento que seu aluno com TEA recebe fora do ambiente escolar, num contexto clínico:

Acredito que são dadas ferramentas a ele para que ele possa conseguir absorver o que é dado em sala de aula, penso que é isso, que são ensinadas

estratégias para eles, porque, por exemplo, no caso específico desse menino ele faz algumas terapias para que ele consiga interagir com os alunos sem ficar nervoso, porque tem dias em que ele fica bem nervoso, o barulho da sala incomoda ele. (PR5)

A menção a um profissional da área da saúde ao invés do próprio professor especializado atuante na escola e o fato de desconhecer os alunos que frequentavam ou não os atendimentos, evidencia tanto uma ausência de articulação entre os professores que atendem o aluno no contexto escolar, quanto uma dissociação entre as atividades desenvolvidas com o referido aluno revelando a inexistência de um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos.

A ausência de conhecimento e/ou equívoco dos profissionais acerca do trabalho que é desenvolvido nas salas de recursos é um fator de suma importância ao discorrer sobre a inclusão do aluno PAEE na rede regular de ensino, conforme exemplificado pelo relato de PR6:

Não sei, na verdade eu não sei. Já supus que fazia um acompanhamento das disciplinas ou que tivesse um material específico. Na verdade, eu não sei mesmo (PR6).

No que diz respeito à função e importância da sala de recursos Arnal e Mori alertam para o fato de que só pode ser considerada instrumento “[...] desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular” (2007, p.3). Nesse sentido, é importante a articulação entre os espaços de aprendizagem, para que a sala de recursos não se configure como um espaço segregado e transitório de aprendizagem, conforme alertado por Pletsch (2010, p. 92), para que essas “não sejam reduzidas a espaços de acessibilidade temporários, mas que possam funcionar como um conjunto de ferramentas a ser usado como apoio para o trabalho realizado em sala de aula comum”.

Já no que tange à organização específica do trabalho realizado pelas professoras das salas de recursos, apesar da Resolução que norteia o trabalho relativo à Educação na rede estadual, (Resolução SE 68, de 12-12-2017) prever o máximo de oito aulas por semana para cada aluno, seis das professoras especializadas participantes relataram realizar dois atendimentos por aluno na semana, devido a demanda existente e a necessidade que têm de desenvolver inúmeras outras funções, tais como orientar a equipe de professores e demais funcionários das diversas escolas pelas quais é responsável, realizar avaliações pedagógicas quando solicitado, entre outras.

Sobre tais atendimentos, todas as professoras, exceto PE5, relataram que são tanto individuais, quanto em grupos, mais especificamente em duplas (PE2; PE3 e PE4). Os agrupamentos assumem diferentes critérios entre as participantes, havendo variabilidade entre eles. Para PE1 e PE3 a junção dos alunos acontece por meio da idade; PE2 e PE5 relatam agrupar a partir do desenvolvimento e habilidades dos alunos, não vinculado necessariamente à idade cronológica, enquanto PE6 e PE7 consideram os dois fatores: idade e habilidades desenvolvidas. PE4 foi a única participante que discorreu sobre o agrupamento por conta do horário, citando o caso de duas irmãs, que apesar de apresentarem idades e habilidades diferentes, precisam frequentar o atendimento no mesmo dia e horário, visto a impossibilidade da família. PE1 citou inclusive o agrupamento com alunos de outra sala de recursos quando há compatibilidade de planejamento de trabalho entre ambos os grupos:

Tem tanto individual, quanto em grupo. E, às vezes, dependendo do aluno, eu e A., professora da sala de deficiência intelectual, tentamos fazer um trabalho junto, por exemplo, quando ela quer trabalhar com os alunos de TEA com relação a interação (PE1).

PE 3 discorre sobre a necessidade de agrupamento devido à grande demanda de alunos existentes e necessidade de que todos sejam atendidos. No entanto revela priorizar os atendimentos individuais:

Alguns têm que ser colocados em dupla porque a hora não dá para atender a todos, senão eu faria todos individuais, porque eu prefiro, mas aí o principal critério é a idade mesmo. São duas aulas por aluno (PE3).

A menção às habilidades globais do aluno foi recorrente no discurso das professoras especializadas. Nesse sentido, para que seja possível a compreensão sobre elas e um maior conhecimento sobre os alunos antes de traçar as metas para o atendimento dos mesmos, foi reportada a realização de uma avaliação inicial, a qual viabiliza um plano de atendimento individualizado:

*Logo depois da avaliação eu faço um plano das metas que eu quero alcançar com cada aluno e em segundo eu vejo as necessidades e após esse momento eu começo a me organizar, a pensar em contos, fábulas, também um pouco pela faixa etária. Quando é ensino médio poemas, que eu percebo que eles têm muita dificuldade então eu trago isso. A matemática também, se eles têm dificuldade na operação básica o plano também vai ser voltado à comunicação de números, tanto a comunicação escrita quanto as operações básicas, **então eu vejo o que a avaliação me deu e a partir dessa avaliação eu começo a fazer metas para cada aluno (PE4).***

A avaliação inicial reportada pelas professoras é regulamentada pela Resolução supracitada e atribuída como função do professor especializado da sala de recursos, assim como a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI): “IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica; V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores” (SÃO PAULO, 2017).

No que tange a tal avaliação, cinco participantes citaram diretamente a avaliação inicial prevista pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que compreende a descrição das habilidades gerais, contemplando o desenvolvimento global dos alunos, sendo estas, distintas para cada especificidade: DA; DV; DF; DI e TEA. Apenas PE4 e PE6 não mencionaram a avaliação requisitada pelo Estado em específico, por área de deficiência e relataram a utilização de outros instrumentos avaliativos:

Eu avalio, além dos instrumentos, eu uso o EOCA pra ver o interesse, uso o TDE (Teste de Desempenho Escolar) pra ver a escrita e a leitura, eu gosto do IAR (Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização) pra ver o repertório básico, mas além desses conhecimentos escritos também eu uso jogos pra saber a interação, o domínio de regras e em alguns casos, principalmente quando é ensino fundamental I que eles são mais novinhos, eu também uso faz-de-conta, pra saber sobre papel social, fantoches, sons de animais, historinhas pra ver se eles conseguem ter essa questão da criação. (PE4)

Por conta da experiência que tive nos anos iniciais do fundamental acabo fazendo a sondagem, de acordo com Emília Ferreira, Teberosky, porque tem outras maneiras de avaliar a escrita, mas considero a delas, seguindo a prática. [...] Não faço essa avaliação voltada somente para questão da leitura e da escrita, mas também para as habilidades, a comunicação oral, como é o socioafetivo da criança. (PE6)

Apesar da alusão a diferentes tipos de instrumentos avaliativos, de sondagem inicial, descritos por PE4 e PE6, denotam desconhecimento acerca dos documentos normativos da rede e seus instrumentos de registro, visto que ambas iniciaram a atuação em Educação Especial há apenas 4 meses, embora apresentem experiência prévia no magistério, de 2 e 15 anos, respectivamente. Fato que corrobora com a premissa da urgência de ações de formação continuada para esses docentes, uma vez que o conhecimento e entendimento sobre a organização e os documentos normativos da rede em que atuam, configura-se como etapa prévia no desenvolvimento de um trabalho coeso e articulado no interior das unidades escolares.

Posterior ao registro da avaliação inicial realizada individualmente, se organiza o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), exceto PE6 que justificou o não preenchimento em razão do seu recente ingresso na rede. Quanto à frequência, três

discorreram ser anual (PE3; PE5; PE7), uma semestral (PE2), e três não mencionaram (PE1; PE4; PE6).

Valadão e Mendes (2018) ao apresentarem um resgate histórico acerca do plano educacional especializado (PEI) trazem diversas contribuições acerca da compreensão do mesmo, assim como, suas mudanças ao longo das décadas:

Assim, com o advento da ciência e a maior sistematização da educação e do ensino [...] a literatura científica reforçou essa ideia e vem sendo cada vez mais taxativa quanto à necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade de cada um, tanto para organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes, principalmente aqueles do PAEE, quanto para guiar a práxis em sala de aula e nas escolas. Esse planejamento assume especificações individualizadas, o que faz dele um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização diversificado desse alunado. (VALADÃO, MENDES, 2018, p.3, 4)

Somente a partir da década de 1970 foi constatada, uma mudança no foco do PEI para o PAEE, uma vez que anteriormente era baseado nos modelos médico e psicopedagógico de deficiência, com enfoque no diagnóstico, na limitação, visando os interesses das instituições e não dos estudantes em si (VALADÃO, MENDES, 2018). Nessa significação, ponderam sobre o PEI centrado na pessoa e conceituam como uma possibilidade de registro do planejamento e ações compartilhadas entre os profissionais responsáveis de por esses alunos, de modo a garantir, como um contrato, a aprendizagem dos alunos PAEE e que esse planejamento perpassa a trajetória escolar do estudante como um todo, desde um planejamento focalizado (no período escolar) até o desenvolvimento profissional em etapa posterior (VALADÃO, MENDES, 2018 p.5)

Observa-se, portanto, a multiplicidade de características que permeia o AEE nas salas de recursos da rede estadual, evidenciando a imprescindibilidade de uma compreensão coesa acerca das funções dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos PAEE. Nesse sentido, um importante ponto abordado por PE7, o próprio aluno traz para a sala de recursos as necessidades que enfrenta no cotidiano da sala regular, eximindo as responsabilidades que os professores têm de se comunicar e desenvolver um trabalho conjunto, que contemple as demandas que ele tem na sala de aula. Repetidamente, os discursos das professoras explanam a dissociação entre os trabalhos realizados nos dois contextos e a inexistência, em alguns casos de um trabalho colaborativo:

*Na verdade, depende muito da fase de escolarização que ele está, por exemplo, tenho alunos que estão no ensino médio e já tem autonomia, então **eles trazem***

conteúdo da sala de aula e eu apoio na construção desse material, desse conteúdo, auxílio em pesquisa, em material, mas juntamente com o currículo do ensino médio, porque esses alunos têm autonomia para me trazer. Já os do ensino fundamental do ciclo um, acabo eu mesmo montando o material porque, infelizmente, esses alunos não têm autonomia para me trazer e pelo fato de eu não estar na escola deles, eu não sei o que a professora está trabalhando, então acabo trabalhando meu próprio material, tenho um plano de atendimento com eles, mas que não acaba conversando com o que está acontecendo na sala regular dele (PE7).

Outro importante ponto abordado, é a estigmatização e falta de compreensão que os profissionais que compõem o quadro do magistério da rede têm sobre a função e a figura do professor especializado dentro das escolas. No caso específico de PE1 que atua na sala de recursos de deficiência física, há uma confusão entre seu papel como professora com profissionais da área da saúde:

Depois da avaliação inicial é quando elaboro o conteúdo em relação aos atendimentos. E como eu faço também as visitas nas escolas, por exemplo, se algum aluno está com dificuldade em Matemática, porque no caso o pessoal acha que eu sou uma fisioterapeuta, e aí eu explico que eu não sou. No caso no PC, nem sempre ele tem a deficiência intelectual, então muitas vezes é preguiça, ele é acomodado, então eu tenho que trabalhar isso também, eu trabalho com o emocional deles, igual a aluna anã, ela ficou quatro meses sem vir pra escola porque ela achava que as pessoas riam dela, então eu trabalhava muito a aceitação dela, são muitas coisas trabalhadas (PE1).

Se por um lado, o excerto apresentado suscita um equívoco na compreensão dos professores da sala regular em relação ao trabalho realizado na sala de recursos, também revela uma confusão da própria professora especializada em relação à sua própria atuação, uma vez que, ao relatar que trabalha o “emocional” dos alunos, também assume uma função própria do profissional vinculado à área da saúde, por exemplo, o psicólogo, corroborando com a constante transposição de funções entre os profissionais da saúde e educação, que marca a história da Educação Especial, a qual sempre esteve arraigada às concepções clínicas e terapêuticas, com foco na limitação, na deficiência.

Elencados os pontos centrais mais recorrentes no discurso dos participantes acerca do atendimento educacional especializado nas respectivas salas de recursos, o item subsequente apresenta a compreensão desses professores sobre o trabalho realizado no principal espaço de aprendizagem a que esses alunos estão inseridos: a sala regular.

4.2.2 A sala regular: um trabalho em construção

Apesar do AEE se configurar enquanto um importante instrumento no que tange ao atendimento dos alunos PAEE, a sala regular equivale ao *lócus* do processo de

escolarização desses estudantes, uma vez que é onde o aluno frequenta a maior parte do tempo, onde o processo de apropriação dos conhecimentos, se dá de forma mais intensiva. A discussão a respeito desse contexto foi subdividida em dois momentos: o trabalho colaborativo e a adaptação curricular.

4.2.2.1 Trabalho Colaborativo

Todos os professores estavam em consonância em relação à ideia central do significado de trabalho colaborativo: parceria, o trabalhar junto entre professor da sala regular e professor da sala de recursos:

Um auxiliar o outro no desenvolver desse trabalho com o aluno (PR2).

Um trabalho onde um professor especialista e o professor da sala regular trabalham juntos (PE3).

Eu acho que é o planejar junto. Dando um exemplo, a professora de biologia, do primeiro ano do ensino médio, ela trabalha cadeia alimentar e aí ela trouxe uma cadeia alimentar junto comigo e me perguntou o que eu achava e ela tinha dizeres: primários, secundários e o aluno não sabe ler. E ela queria que ele escrevesse primário e secundário, e aí eu junto com ele fui construindo a ideia de primeiro, segundo, terceiro, do porquê não usar só o número e ela não tinha parado para refletir sobre isso. Então foi uma coisa muito pequena, mas foi um trabalho junto, que se ela não me trouxesse a atividade, eu nunca saberia e aí eu trouxe meios da resposta ser aceita, mesmo o aluno tendo essa dificuldade (PE4).

Tal concepção revela a aproximação da compreensão de trabalho colaborativo como um tipo específico de apoio, que é o ensino colaborativo. Contudo, apesar dos discursos dos professores citarem e reconhecerem a imprescindibilidade de um trabalho conjunto, estes apresentaram sua concepção central em três principais categorias, agrupadas com base na recorrência de respostas: relação unilateral de apoio e responsabilização do professor especializado; trabalho colaborativo restrito à adaptação curricular e ausência de tempos e espaços para “pensar” a inclusão, conforme será explanado nos parágrafos subsequentes.

Diversos relatos denotaram uma relação unilateral de auxílio, que se restringe ao apoio do professor especializado em relação ao da sala regular, PR4, entretanto, aborda um importante aspecto que diz respeito à carência de apoio que perpassa o cotidiano do professor especializado, enquanto PR1 apresenta o trabalho colaborativo estritamente relacionado ao trabalho de adaptação curricular que é desenvolvido, atribuindo tal função especificamente às professoras especializadas:

*Andar junto. Cada profissional das suas áreas de atuação, profissionais especialistas nas áreas irem trocando informações para que consiga ir lapidando o trabalho de um ou de outro. No caso o meu trabalho juntamente com os profissionais especiais, para ir lapidando o meu trabalho e teoricamente **elas irem entendendo qual a dificuldade de o professor de sala de aula lidar com os alunos que tem os seus limites diferentes e alunos convencionais tudo junto** (PR4).*

*Eu acho que o que as meninas fazem comigo é um trabalho colaborativo. No começo do ano **a gente dá até o plano mensal para elas estarem adequando** (PR1).*

Primeiramente, um ponto que merece destaque na fala de PR4 é a concepção de inclusão que o docente tem, já que referencia os alunos PAEE por sua limitação, havendo uma demarcação paradigmática entre o que é considerado “convencional” e “diferente” (embora seja o único participante da sala regular que possui formação acadêmica na área da Educação Especial), evidenciando uma tendência recorrente de estabelecer algo enquanto padrão e tudo que de alguma forma não se encaixa nesta norma ser considerado enquanto anormal ou patológico. A sociedade, portanto, delimita o que é considerado “normal”, cria um padrão, que acaba por diferenciar os lugares sociais, definindo “**também uma condição de desvio**”. O desvio é utilizado enquanto justificativa da sociedade para legitimar práticas de exclusão e segregação contra os assim identificados” (MENDES, 2015, p. 26- grifo nosso)

O mesmo pode ser identificado na narrativa de PR3:

*Eu acho que é essa troca. Elas são especialistas nesse assunto e a gente é especialista na área, na geografia, em português, então é elas ajudarem a gente a entender como é que a gente passa um conteúdo para um aluno com alguma **limitação**, seja ela qual for e acho que isso acontece aqui (PR3).*

A relação unilateral de auxílio não compôs apenas o discurso dos professores da sala regular, mas também esteve presente no dissertar das professoras especializadas:

Eu entendo que não tem como o professor da sala de recursos ser um expert em todas as matérias, imaginando o ensino fundamental os anos finais e o ensino médio, tem como sabermos todas os conteúdos, mas se eles viessem até a minha sala, que está aqui na matéria e dissessem: “- Olha tenho tal matéria e tal aluno, que também é seu, que você já fez a avaliação, como podemos adaptar? Vamos pesquisar e montar uma aula com o conteúdo? ”. Isso é um trabalho colaborativo, não eu pegar, eu estudar a matéria do professor e fazer a atividade, fazer uma vez tudo bem para dar um exemplo, mas se eles viessem até a minha sala ou em um horário de ATPC livre ou uma janela, que estou aqui sem fazer atendimento, se me procurassem eu estivesse disponível para abirmos o conteúdo, ver como funciona, qual a melhor forma desse aluno aprender, planejar uma aula., isso é trabalho colaborativo (PE2).

A responsabilização da inclusão dos alunos PAEE estritamente ao professor especializado, exime a escola do seu compromisso enquanto instituição com esse público,

já que o professor da sala de recursos é visto muitas vezes como o “salvador da pátria”, conforme identificado por Triches (2010), o que revela uma incumbência árdua e improvável atribuída a um único profissional. Nessa significação, Capellini (2004) pondera:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, p. 89).

A fala de PE2, elucida uma importante questão no que tange ao desenvolvimento de um trabalho de adaptação curricular e, embora a participante explique sobre a falta de interesse dos professores da sala regular, no geral, e compreenda que a iniciativa de estabelecimento dessa parceria deva ser do próprio professor da sala regular, PE3 entende que esta compete ao professor especializado:

Eu atribuo essa parceria, primeiro do professor especialista se colocar à disposição, porque se ele fica dentro da sala de recursos entre quatro paredes isso não existe, e a pré-disposição do professor da sala regular estar querendo. Eu trabalho muito com a motivação, com a sensibilização do professor da sala regular. Tem que ter dos dois lados, mas tem que partir do professor da sala de recursos, porque muitas vezes esses professores não sabem nem da existência do professor da sala de recursos (PE3).

Se por um lado, apenas alegar o desinteresse dos professores sem buscar iniciativas que visem solucionar tal impasse nada contribui para a construção de uma parceria efetiva entre os envolvidos, atribuir a responsabilidade de sucesso dessa coparticipação apenas ao professor especializado, reforça a ideia de que o êxito da inclusão se restringe a um único profissional e somente será efetiva se o mesmo apresentar uma pré-disposição necessária para que ela se dê, o que diverge do estabelecido, conceitualmente como colaboração, em que não há demarcações hierárquicas entre os profissionais envolvidos.

Nessa significação, a gestão escolar tem uma primordial função: proporcionar momentos de interlocução entre esses docentes, que contemplem as necessidades e condições reais de realização, uma vez que conforme explanado no discurso de diversos participantes, os ATPCs que teoricamente seriam momentos para que essa troca se estabelecesse, acabam se restringindo ao mero cumprir de execuções burocráticas que inviabilizam o estabelecimento de um momento de troca.

Se o aluno PAEE é integrante da turma, faz parte, portanto da comunidade escolar, e também responsabilidade de ambos os professores e demais integrantes da equipe escolar, como por exemplo, a gestão. Para Capellini e Mendes (2008, p. 110):

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Colaboração a qual, não existe de acordo com PR6, que conceitua trabalho colaborativo já com a negação de sua existência, alegando que a comunicação entre os professores e equipe escolar de uma forma mais abrangente só exista em situações emergenciais ou demandas burocráticas, ressaltando a substancialidade de ações de formação continuada que tanto orientem, como também ofereçam tempos e espaços para pensar esse trabalho conjunto:

É o que a gente estava falando que não acontece, teria que ter um acompanhamento permanente ou alguma coisa de participação mesmo dos professores da educação especial e nosso, conjunta, que não tem. É pontual, é espaçado e é reativo, quando acontece alguma situação e as pessoas trocam essas informações, não é permanente, ele é de reação. É atendendo a emergências ou problemas. Então acho que não tem esse trabalho colaborativo, que acho que seria algo mais permanente, teria formação contínua, por exemplo (PR6).

A escassez/ausência de momentos destinados ao planejamento docente para pensar a inclusão também se manifesta no discurso de PR5 e PE7, que relatam o distanciamento entre a real necessidade de formação que professor tem nas reuniões de trabalho coletivo e como esses momentos são utilizados no cotidiano das escolas, assim como a ineficácia da organização do sistema, vista a multiplicidade de funções e condições de execução de trabalho a que os professores especializados estão imersos:

Em relação ao professor da sala de recursos não temos muito contato, nem nos vemos, porque os professores da sala de recursos geralmente são à tarde e tem lá a sala de recursos e a gente está em sala de aula, não tem como ter contato, essa interação é mal e “porcamente “e durante os ATPCs e ainda nem é contemplada, porque sempre tem um monte de recado a ser passado (PR5).

Infelizmente não ocorre. Acho que muito por conta do próprio sistema, pela dificuldade de comunicação, pelo fato de não estarmos nas escolas, pela questão do tempo, não temos tempo, como o professor tem que se desdobrar para ter um salário digno, então essas pessoas geralmente têm mais de um cargo e os horários não batem para fazermos uma formação efetiva, de fato. Vejo por mim, hoje eu tenho dez aulas atribuídas e atendo sete alunos, e além destes alunos que atendo também faço avaliação dos alunos que estão ingressando na rede, tem a política de fazer observação em sala de aula, então

não temos tempo e nem condição de trabalho para que haja uma comunicação efetiva e um trabalho, de fato, efetivo (PE7).

Os discursos de PR5 e PE7, apesar de vivenciarem realidades díspares de atuação, corroboram com o estabelecido por Pletsh (2012) que atribuiu a dificuldade em estabelecer uma parceria entre professor da sala regular e professor da sala de recursos, ao fato de não existir uma carga horária em comum para que esses professores tenham reuniões de planejamento de um trabalho conjunto, o que acaba por inviabilizar a proposta.

A respeito de tais lacunas, Carneiro e Dall'Acqua (2014) ponderam a necessidade de o professor “pensar” o seu próprio trabalho, organizado em tempos e espaços apropriados para esse fim, o que carece de uma reorganização da estrutura e planejamento das instituições escolares, para que o professor possa se vincular a ações formativas coletivas que respondam às suas necessidades práticas de forma a desenvolver sua identidade profissional:

O eu é também um nós na medida em que nos encontramos em comunhão com um projeto de escola, de vida e de sociedade, atravessados pela coincidência de espaço, tempo e vivências. O eu, vivendo a experiência coletiva, é constringido a fazer opções, a olhar para os outros e a rever a si mesmo [...] A consciência coletiva nasce da confluência entre a organização como instância de ação e reflexão e a participação como engajamento e abertura. Portanto as identidades se constroem na relação com o conhecimento e com os outros. (LIMA, 2005, p.165)

O diálogo e a articulação de um projeto de escola que se organize para promover momentos de trocas entre os profissionais envolvidos, é nesse sentido, o cerne da discussão sobre o trabalho colaborativo. Corroborando com tal pressuposto, ao discorrer sobre as condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo, Braun (2012) pondera:

[...] temos que considerar as condições estruturais da docência – carga horária, número de turmas para um mesmo professor, atribuições além do planejamento e da sala de aula – e os entraves que estas condições favorecem, impossibilitando o diálogo entre professores. Sem a possibilidade de diálogo entre professores, sobre os desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é ainda mais difícil avançarmos nas propostas de ensino. (BRAUN, 2012, P.77)

No que tange às questões específicas mencionadas pelas professoras especializadas sobre sua compreensão acerca do trabalho colaborativo convergiram para a percepção enquanto parceria, o planejar junto, sendo recorrente a alusão ao domínio que cada profissional tem em relação à sua área de atuação e pautado em tal conhecimento,

promover uma troca de informações, além de ações conjuntas a fim de viabilizar a aprendizagem do aluno, conforme exemplificado por PE5 e PE7:

Entendo que cada um dentro da sua especificidade trabalha junto em função daquele aluno, para um melhor desempenho do aluno. Trabalho colaborativo que entendo é com relação, por exemplo, à adaptação curricular, onde temos que sentar juntos, o professor da sala de recursos com o que entende da deficiência do aluno e o professor da sala regular com seu conteúdo e traçamos uma adaptação curricular, a gente planeja uma adaptação curricular para esse aluno, isso é um trabalho colaborativo, onde entro com a minha formação e com o meu entendimento e conhecimento da deficiência e ele com o conteúdo a ser ministrado (PE5).

É entender que os profissionais eles possuem conhecimentos diferentes, por exemplo, o professor da sala regular e o professor da educação especial, eles têm propostas diferentes de trabalho, mas, que de uma certa forma, eles têm que ter o mesmo objetivo enquanto professores, para o aluno que eles atendem, que é o desenvolvimento, das questões acadêmicas, mas para além disso. Vejo isso porque faço a relação com a deficiência intelectual, que é minha área de atuação, então a escola tem as questões acadêmicas, que são essenciais, que é por isso que se tem a escola, mas a escola também tem algumas responsabilidades de trabalhar atividade de vida diária, de comunicação, autonomia. Então, nós, professores da educação especial, temos esse olhar e a gente deveria trabalhar de maneira cooperativa com o professor, com o pedagogo responsável ou com o professor diário, para que consigamos garantir o desenvolvimento pleno dessa criança (PE7).

A multiplicidade de habilidades e conhecimentos dos docentes é um fator fundamental para a realização de um trabalho baseado nos pressupostos do ensino colaborativo. Sobre as habilidades e responsabilidades que competem a cada profissional no desenvolver desse trabalho, Capellini, 2004 argui:

Tipicamente, a responsabilidade primordial de professores de ensino comum é usar as suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, enquanto a responsabilidade de professores de Educação Especial é prover instrução e adaptar materiais em desenvolvimento para emparelhar os estilos de aprendizagem, potencialidades e necessidades especiais de cada um dos seus estudantes (CAPELLINI, p.92).

Além da compreensão de trabalho colaborativo relacionado à adaptação curricular, PE1 discorre ainda sobre o apoio oferecido para o professor da sala regular, em termos de orientação em relação às características específicas da deficiência do aluno, compreendendo suas habilidades e especificidades, e somente após essa fundamentação, observar o que é possível ou não que ele execute:

Seria um trabalho conjunto. Por exemplo, as dificuldades que ele está tendo na sala de aula, eu poder ajudar, no caso da deficiência física, a maioria dos meus alunos, por conta da deficiência, eles são muito desmotivados, preguiçosos e as vezes o professor acaba tendo dó. Por exemplo, uma vez que fui observar um aluno em sala de aula, que tinha uma professora auxiliar, pedia até o lápis para a professora auxiliar e ele só tem um pouco de comprometimento nas mãos, mas ele dá conta, e ele consegue fazer isso. Então, com a avaliação que eu faço, eu sei o que ele pode fazer, e na sala de aula, as vezes o professor tem dó, cadeirante então, é pior ainda (PE1).

Observa-se a partir do excerto apresentado a dificuldade em relação à compreensão que os professores têm sobre o que o aluno consegue ou não fazer devido à sua característica física, que muitas vezes envolve uma limitação motora, evidenciando o recorrente estigma ao qual a visibilidade da deficiência suscita.

A problemática que envolve a existência de um professor auxiliar na sala de aula também merece destaque, uma vez que, o professor auxiliar é um profissional que não compõe o quadro de funcionários da rede, portanto não há regulamentação específica para sua formação e atuação, o que dificulta a consonância entre os trabalhos desenvolvidos assim como o que equivale à sua função.

Desse modo, o relato de PE1 evidencia que a presença do professor auxiliar na sala de aula dificulta ou até mesmo impede o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno, já que mesmo tendo capacidade para tal, acaba se acomodando com as “facilitações” que esse profissional lhe oferece, o que descaracteriza o que seria o ideal em termos de trabalho: o ensino colaborativo, ou seja, oferecer apoio ao professor da sala regular trabalhando juntos e não somente atuar diretamente apenas com o aluno.

A presença do professor auxiliar também perpassou o relato de PR3, que descreveu como funciona o trabalho dessa profissional na sala de aula que leciona com um aluno autista:

Ela fica ao lado dele, ela auxilia no sentido de orientar, falar que é hora de abrir o caderno, etc. Então se ele começa a se agitar um pouquinho, ela já intervém. E assim ele ama ela, se ela sai da sala ele chora. Ele já melhorou muito a relação em sala de aula, porque ele não deixava nem fechar a porta, fechar a janela. Agora ele já deixa, ela trabalha com ele desde o ano passado. Então ela fica na sala com ele e tudo que é relativo a ele, ela auxilia ele em praticamente tudo. Quando ele começa a agitar muito ela sai com ele, dá uma andada, volta.

Pesquisadora: O trabalho é só com o aluno, ou vocês planejam as aulas e atividades juntas?

Não. Às vezes eu passo para ela falar com ele sobre algo enquanto eu vou atender o resto da sala. Então é um auxílio dele (PR3).

Nota-se, além da citada “superatenção” direcionada apenas ao aluno PAEE pelo professor auxiliar, a dependência do profissional que acaba sendo gerada por parte do aluno, principalmente, ao considerar a especificidade dos alunos com TEA que apresentam dificuldade com mudanças na rotina. Ao relatar que direciona a atividade para a professora auxiliar passar para o aluno, PR3 notabiliza a transposição de responsabilidades que ela tem como professora da sala para a professora de apoio. Portanto, mesmo no contexto de uma sala regular, acontecem processos segregados de

ensino aprendizagem com os alunos PAEE, pois há uma dissociação entre o aluno PAEE e o “resto da sala”.

Já PE6 relaciona a compreensão de trabalho colaborativo com o desenvolvimento de um tipo de registro, como uma função burocrática, citando as diversas estratégias possíveis de orientação para os professores da sala regular:

Ainda não fiz, não tive na prática, mas acredito que quando eu tiver que fazer, farei um plano na escola, explicar para professora como ela pode, por exemplo, ela tem que ensinar a ler e escrever, no primeiro ano, pensando no aluno, como posso auxiliá-la, uma forma de acesso que eu possa falar para ela, para colocar ele com um coleguinha no computador, pedir para que ele faça pesquisa, coisas assim (PE6).

O trabalho colaborativo enquanto um mero cumprir burocrático acaba por revelar uma aceção reducionista do que envolve esse trabalho, uma vez que a adaptação curricular configura apenas uma parte do que seria seu desenvolvimento, e também não se reduz a questões meramente burocráticas, demandando ser pensada em termos não apenas de registro, mas do desenvolvimento de um trabalho conjunto de maneira processual.

Quando questionadas a respeito da existência (ou não) desse trabalho, as professoras especializadas das duas escolas foram unânimes ao relatarem a existência de uma parceria, mas restrita apenas à uma pequena parcela do professorado. Na escola 2, as participantes não atendem nenhum aluno da escola, em específico, apenas de outras unidades escolares, o que não ocorre na escola 1. PE3 e PE5, das escolas 1 e 2, respectivamente, mencionam o trabalho de parceria que existe com as coordenadoras, mais do que propriamente com os professores do ensino regular em si, devido à dificuldade de acesso às outras escolas:

Não acontece com todos os professores, mas com alguns, sim, das outras escolas menos, mas de algumas escolas é bastante colaborativo com o a coordenação. A coordenação é a ponte, que é um trabalho legal (PE3).

Sim, há uma relação, mas na verdade é maior com os coordenadores, por exemplo tem coordenador aqui da cidade que me liga semanalmente para conversarmos sobre a aluna, então acredito que isso é passado para os professores. Com os professores diretamente, muito pouco [...]. Então, os coordenadores são como um canal de informações que chegam para os professores, eles vão multiplicando o que a gente passa (PE5).

PE1 relata considerar que a parceria só acontece com professores do ensino fundamental e não do médio. Em sua maioria, as professoras relataram ter mais facilidade com os professores que são da própria escola, visto a maior possibilidade de encontros

programados (ATPCs, planejamentos e até mesmo intervalo entre as aulas). No entanto, PE3 alertou para um fato interessante ao ser questionada sobre ser mais fácil ou não o trabalho realizado junto aos professores da própria escola:

Tem os prós e os contras. É mais fácil porque eu tenho o contato mais próximo com o professor, mas eu percebo que em outras escolas a gente é mais respeitado. Pelo fato de a gente não estar lá, eu percebo que a escola cria estratégias para lidar com algumas situações, aproveita mais o momento quando a gente está lá porque não sabe quando a gente vai voltar, aqui eu sinto que nem tanto. Acho que vira um pouco de rotina mesmo (PE3).

O discurso de PE3 possibilita uma interessante e substancial reflexão, de que o êxito da inclusão dos alunos PAEE não depende somente do oferecimento de apoio técnico, pedagógico e de recursos nas escolas, uma vez que se somente tais aspectos garantissem a efetividade de sua implementação, o fato de uma escola oferecer as cinco especificidades de sala de recursos, com todos os materiais e apoio profissional disponível como é o caso da escola 1, à qual PE3 está vinculado, bastaria. No entanto o relato da participante corrobora com a premissa de que ainda é preciso romper paradigmas e eliminar as barreiras atitudinais no interior das escolas, é preciso uma reorganização de como a inclusão é implementada em aspectos práticos nessas instituições.

4.2.2.2 Adaptação Curricular

Com a finalidade de compreender as concepções dos professores sobre a adaptação curricular, fez-se necessária também a explanação sobre suas respectivas definições de Currículo. Os quadros 10 e 11 apresentam o comparativo entre as duas definições para os dois grupos de professores:

Quadro 10 - Concepções sobre Currículo e Adaptação Curricular- Professores da Sala Regular

	<i>Como você definiria “Currículo”?</i>	<i>O que você entende que seja “Adaptação Curricular”?</i>
PR1	<i>Tudo que meu aluno vai aprender no final do ano. Esse processo todo até chegar ali no momento que ele aprendeu. Esse conjunto de situações. Eu vejo currículo assim.</i>	<i>Tudo que eu gostaria que os meus alunos aprendessem dentro desse currículo. Eu acho que a gente tem que entender assim, que essa adaptação tem que ser específica para cada caso, não pode ter um geral, não existe isso. [...] é pra cada um, pra cada criança, pra cada situação.</i>
PR2	<i>Para mim currículo é uma sequência de conteúdos, pois temos que o seguir.</i>	<i>Em cima desse currículo, em cima desse conteúdo, tenho que preparar minha adaptação em cima desse currículo para esses alunos que possuem essas necessidades especiais, então adaptação para mim é com base no</i>

		<i>conteúdo desse currículo, que temos que passar para eles, então para mim são as estratégias que uso.</i>
PR3	<i>Conteúdo e a forma como esse conteúdo ele vai ser distribuído nas seriações.</i>	<i>Eu acho que essa adaptação curricular é isso, é saber do aluno, se essa temporalidade, ou essa sequência que é exigida no currículo, contempla o aluno. A gente pode suprimir, por exemplo, alguns conteúdos porque o aluno não está maduro suficiente ou não tem os anteriores para desenvolver essa habilidade aí que é exigida no currículo. Então a adaptação curricular entra nesse ponto, colocar a necessidade do aluno acima da cronologia do currículo</i>
PR4	<i>É o que te norteia no seu trabalho. Currículo é sinônimo de norteamento. Você tem um currículo mínimo e você vai ter que se orientar por ali. Então currículo é um norte.</i>	<i>Eu entendo que não seria adaptação aos saberes e sim aos fazeres, como fazer algumas coisas. Tem que melhorar o seu fazer para adaptar a quem está direcionando. Então você não vai mudar o currículo, porque ele é o norte, você vai mudar o fazer ou o aplicar desse currículo, é ter um olhar diferente para o aluno e montar uma nova maneira pra que ele entenda e trabalhe dentro daquele currículo. A adaptação não é uma adaptação ao currículo e sim ao fazer, vai ter que mudar o fazer para que o aluno consiga absorver o currículo dentro dos percentuais possíveis.</i>
PR5	<i>O currículo da escola é aquilo que tenho que passar para o meu aluno, no caso, de todas as matérias, tudo aquilo que ele vai aprender aqui dentro.</i>	<i>Então, por exemplo, suponhamos que eu tenha que ensinar substantivos, mas aí tenho um surdo na minha sala, essa Adaptação Curricular deveria passar por um ensino de libras, algo do tipo, eu teria que adaptar meu conteúdo para que ele conseguisse fazer as minhas atividades e, sinceramente, eu acharia muito difícil.</i>
PR6	<i>Currículo é o conjunto ordenado de conteúdos a serem desenvolvidos, para mim né? Lógico que a BNCC e outro pessoal entendem de outra forma...então seriam os conteúdos a serem desenvolvidos.</i>	<i>Uma adaptação curricular seria uma adaptação pra dar conta dessa especificidade, que essa compreensão do conteúdo possa se realizar pra alunos que tem diferentes condições.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 11 - - Concepções sobre Currículo e Adaptação Curricular- Professores da Sala de Recursos

	<i>Como você definiria "Currículo"?</i>	<i>O que você entende que seja "Adaptação Curricular"?</i>
PE1	<i>Pra mim seria as matérias.</i>	<i>É com relação às matérias, aquilo que o aluno aprende, adaptação das atividades que ele aprende no decorrer do ano.</i>
PE2	<i>Currículo são aquelas matérias, aqueles conteúdos da educação regular que tem que dominar para aquela determinada fase do desenvolvimento dos alunos.</i>	<i>A adaptação curricular é para aqueles alunos que tem uma dificuldade, que tem o laudo. Assim, a gente trabalha como regra com os alunos que tem o laudo, mas eu como psicopedagoga acho que cada aluno na sua individualidade, nas suas características, deveria sim o</i>

		<i>professor trabalhar de forma que isso chegasse a todos os alunos esse conteúdo, porque há múltiplas inteligências, tem aluno que aprende mais visual, outros auditivo, outro mais no concreto, ou seja, proporcionar o ensino de uma maneira que seja favorável a ele a partir das suas habilidades e aprendizagem.</i>
PE3	<i>Currículo é todo o trabalho que é desenvolvido dentro da escola. Pra mim tudo que é desenvolvido dentro da escola é currículo.</i>	<i>Adaptação curricular seria dar o acesso ao currículo pro aluno com deficiência, dar formas do aluno com deficiência acessar aquele currículo.</i>
PE4	<i>Currículo eu defino como a obrigatoriedade de saberes que esse aluno terá em cada momento de vida escolar, então no quinto ano por exemplo, qual o currículo previsto para esse aluno? Qual a rede de conhecimentos que terá obrigatoriamente direito de ter acesso, quais os saberes que ele terá acesso em cada faixa etária, em cada ano escolar.</i>	<i>Eu vejo como, tem a questão do saber que ele tem direito, vamos supor, a cadeia alimentar. O currículo prevê que um aluno do primeiro ano tenha acesso no primeiro bimestre à cadeia e a teia alimentar e a diferença entre elas. Nesse quesito, então todos os alunos da sala têm acesso a isso, o público-alvo também. Mas os objetivos de saberes vão mudar. Então o currículo prevê teia e cadeia, então toda a sala tá aprendendo primário, secundário, terciário, tem que ir escrevendo toda essa trajetória, enquanto nosso aluno público-alvo tá compreendendo de uma maneira um pouco mais básica o que é cadeia, primário, secundário, terciário, mas não necessariamente ele tá aprendendo todos os objetivos do restante da sala, muitas vezes, por exemplo, no caso da deficiência intelectual ele tá tendo um conhecimento mais básico, mas ele tá tendo acesso ao mesmo conteúdo, mas só com objetivos menores.</i>
PE5	<i>Currículo é o documento que norteia o trabalho do professor dentro da especificidade que esse professor está trabalhando, que está ministrando a aula dele, do que os alunos tem que ter conhecimento.</i>	<i>Entendo que dentro desse currículo, do que o professor tem que trabalhar com o aluno, dentro daquela fase, daquela faixa etária, ele tem que fazer com que todos os seus alunos consigam atingir o objetivo, as expectativas dentro daquela aula, daquele trabalho que tem que ser desenvolvido, então para isso ele necessita fazer algumas modificações para atingir todos os alunos, sendo um aluno PAEE ou não, tem que encontrar um modo de trabalhar aquele conteúdo todo.</i>
PE6	<i>Há o currículo que realmente aplicamos e o currículo elaborado, formal. Mas na prática falo que é o currículo real que aplico[...]. Acredito que esse Currículo real seja a organização da escola, o que se busca ensinar, os objetivos, se a escola quer formar um cidadão, uma pessoa voltada para o trabalho.</i>	<i>Nossos alunos têm suas habilidades, algumas eles não possuem, então o currículo, o formal, eles têm que ter acesso também.[...] Então seria uma forma de adequar, de acordo com o que ele consegue atingir naquele momento.[...]Mostrar quais são as habilidades do aluno e ver de que forma podemos atingir esse currículo.</i>
PE7	<i>Currículo é um documento que norteia o trabalho do professor, é onde estão os conhecimentos que aquele ciclo, aquela faixa etária, aquele ano tem que ser trabalhado.</i>	<i>É quando fazemos ajustes, flexibilizamos para atender a necessidade de um determinado aluno, no caso os alunos PAEE.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se a partir dos excertos apresentados dos dois grupos, que a concepção de currículo predominante é a relacionada aos conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, ciclo ou ano, conforme observados nas falas de PR2; PR3; PR5; PR6; PE1; PE2; PE4; PE5 e PE7. Embora os discursos façam menção ao conteúdo em específico, ainda que de maneira generalista, tais conceituações remetem à influência histórica que as primeiras teorizações do currículo trouxeram, presentes ainda nos discursos atuais, fazendo alusão à compreensão do mesmo enquanto uma demanda burocrática e conteudista:

Nas primeiras teorizações sobre o currículo, este teve papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola a uma empresa. Fazendo uma análise da realidade de nossas escolas, percebemos que muitos profissionais possuem esta visão de currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político (HORNBERG; SILVA, 2007, p.66).

PR1 apresenta uma definição mais ampla de currículo, relacionando-o com o conjunto de situações que ocorrem no cotidiano escolar, com enfoque mais no processo da aprendizagem, do que nos conteúdos em si. Nessa significação, há de se considerar que nem tudo que ocorre no processo pedagógico como um todo está explícito nos currículos em si, o que caracteriza o conceito de “currículo oculto” que embora não se constitua como uma teoria em si, está compreendido no cotidiano das instituições escolares, processos implícitos e inerentes ao processo de ensino, tais como valores e atitudes, presentes nas relações sociais existentes na escola:

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias (SACRISTÁN, 2000 p. 43).

Embora presente no discurso de alguns participantes, a ideia de currículo mínimo se destaca na fala de PR4, que relacionada a concepção de currículo com a ideia de direcionamento, revelando, que apesar da necessidade de se considerar o currículo mínimo existente para determinado ano ou ciclo, possibilita um caminhar com autonomia por parte da organização escolar e do trabalho do professor.

PE3, no entanto, foi a única participante que referenciou o conceito de currículo de forma mais abrangente, considerando que tudo que é trabalhado no interior das escolas o constitua, associando-se com a definição apresentada por Saviani (2012), de que o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola diz respeito ao currículo. Tal

acepção, se por um lado amplia a conceituação de um currículo que se debruça apenas pelas questões relacionadas ao conteúdo, de outro modo também revela a inevitabilidade da discussão sobre o que a escola tem considerado como central, e de que modo essa compreensão influencia no processo de ensino aprendizagem dos alunos no geral e de forma mais específica, ao considerar a aprendizagem do aluno PAEE.

PE4, em contrapartida, revela o entendimento acerca da existência de dois currículos: o formal e o real. Referindo-se ao formal como um currículo elaborado, condizente aos conteúdos designados para uma determinada etapa da escolarização. No entanto, considera que o que acontece, no pragmatismo da ação docente é uma reorganização da escola, sobre o que e como se busca ensinar, com um foco específico na formação voltada para a inserção no mercado de trabalho.

PR6 estabelece uma crítica acerca do currículo pautado na concepção de habilidades e competências, amplamente difundido na discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

[...]. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A crítica presente na fala de PR6, assim como diversos relatos dos participantes da presente pesquisa, destacaram a premência de um currículo que contemple o aluno real que existe nas escolas. Quando a discussão é ampliada para uma parcela desse público, que são os alunos PAEE, se torna, ainda mais complexa, já que o sistema escolar ainda carece de um olhar para o indivíduo em sua completude, com especificidades, necessidades e potencialidades, tangenciando a promoção de situações de aprendizagens condizentes às realidades individuais enquanto sujeitos coletivos, conforme adverte Caiado (2009):

Na verdade, leio a distância que temos a percorrer na construção de um currículo que tome o conhecimento sobre a vida, que abra as dimensões da arte, da ciência, do movimento histórico e que considere os alunos sujeitos de direitos, sujeitos singulares (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009, p.629)

Explanadas as percepções dos docentes acerca do que entendem por *Currículo*, os parágrafos subsequentes discorrem sobre o entendimento dos mesmos sobre *Adaptação Curricular*.

Conforme mencionado nos quadros 10 e 11, observa-se que todos os professores (exceto PE1) associam a definição de adaptação curricular às características individuais dos alunos e suas especificidades. No entanto, algumas singularidades nos discursos dos participantes foram evidenciadas.

PR1 menciona a multiplicidade de características dos alunos, revelando não haver uma única maneira de trabalhar com todos, pois cada um requer um tipo específico de adaptação e planejamento. Nessa significação, é elementar, que o professor possa identificar e reconhecer as diferentes maneiras e ritmos de aprendizagem para que a individualidade dos alunos possa ser respeitada e contemplada em termos de ensino, por conseguinte, contemplar as especificidades do aluno é estar atento à diversidade que existe no cotidiano da sala de aula (HEREDERO, 2010).

O planejamento das estratégias a serem utilizadas por parte do professor estão condicionadas ao tipo de necessidade e/ou dificuldade que o aluno apresenta. Sobre tais dificuldades, Heredero (2010) pondera que podem se estabelecer de diferentes formas, sendo essas:

[...] desde situações transitórias, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. [...] além de estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização (HEREDERO, 2010, p. 196-197).

Já PR2; PR5; PR6; PE3; PE4 e PE5 consideram as modificações no currículo relacionadas à “forma de transmitir”, do que propriamente aos conteúdos em si, no relativo as diferentes estratégias de ensino que podem ser adotadas em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos PAEE. Em contrapartida, PR3 é a única participante que menciona a questão da supressão de conteúdos e objetivos de aprendizagem, caso o aluno não apresente as habilidades necessárias para alcança-las, denotando, neste caso, uma reorganização mais estrutural do planejamento curricular que acarreta em um currículo alterado para determinado aluno, que atenda suas necessidades individuais, elucidando o conceito de adaptação curricular apresentado por Fonseca (2011).

PR5, professora de língua portuguesa, conceitua adaptação curricular, exemplificando sobre o ensino de determinado conteúdo (substantivos) para alunos surdos, no qual menciona que tal adaptação ocorreria se houvesse o ensino em LIBRAS, e sua conseqüente dificuldade diante de tal demanda, o que suscita a imprescindibilidade da articulação de um trabalho colaborativo e da existência de um profícuo canal de comunicação entre os profissionais que atendem os alunos PAEE na rede regular, para que o AEE possa complementar as necessidades demandadas pela sala regular.

PE1 apresenta uma fala mais lacônica em relação à sua conceituação sobre o assunto, que diz respeito, às disciplinas e as adaptações requeridas por esses alunos, porém não especifica quais ajustes considera enquanto necessários.

PE2 foi a única participante que mencionou a questão do laudo médico, citando a obrigatoriedade do desenvolvimento de um trabalho de adaptação curricular restrito apenas aos alunos que possuem laudo, visto as regulamentações da rede supramencionadas nesta redação. Porém, questiona tal exigência legal, alegando a urgência de um planejamento de ensino que considere a multiplicidade de individualidades existentes no contexto da sala de aula, citando a importância de que um mesmo conteúdo atinja as diferentes necessidades existentes, argumentando sobre os diferentes estilos de aprendizagem. Tal aceção encontra-se fundamentada nos pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA):

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p.150).

Nessa perspectiva, ao invés de trabalhar as especificidades dos alunos PAEE por meio da individualização do ensino, a partir dos ajustes curriculares, projeta-se formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes de forma geral (Alves et al., 2013). Essa perspectiva, contempla, portanto, tanto as especificidades dos alunos PAEEs como também o restante da turma. O que por sua vez, facilita a aprendizagem de todos e também auxilia o professor da sala regular no desenvolvimento de práticas inclusivas que não sejam tão dificultosas quanto o planejamento de adaptações personalizadas (Zerbato; Mendes, 2018)

Todavia, faz-se necessário pontuar que o DUA não propõe uma única via de ação, nem se reduz às ações desenvolvidas apenas no contexto da sala de aula, pelo professor, conforme citado, consiste em um “conjunto de princípios” e envolve mudanças estruturais muito mais complexas, em âmbito institucional. Para tanto, a escola, enquanto sistema de escolarização carece de dispositivos de implementação prática e ainda submete o professor a um papel tímido e restrito diante de suas possibilidades de ação, visto as limitações orçamentárias, de recursos, materiais e também atitudinais diante de sua atuação. Teria o professor, condição de executar um planejamento de ensino que contemplasse as inúmeras características, necessidades, especificidades e potencialidades de todos os alunos da turma de forma tão ampla, visto as já citadas lacunas existentes?

Nesse sentido, considera-se-á que o DUA, apesar de se constituir enquanto primordial na discussão atual sobre a educação inclusiva e de forma mais específica, a escolarização dos alunos PAEE na rede regular de ensino, este não substitui ou exclui a indispensabilidade de ajustes curriculares no contexto da sala regular, visto que tal interpretação atribuiria um caráter reducionista à teoria apresentada.

Por conseguinte, PE7 conceitua Adaptação Curricular, relacionando-a com a flexibilização, embora não mencione em quais níveis compreenda que esses ajustes aconteçam, já que conforme mencionado no capítulo 2, a flexibilização prevê apenas alterações nas estratégias das práticas pedagógicas, não modificando conteúdos e objetivos de aprendizagem (Fonseca, 2011). Cabe salientar que “flexibilização” não pode ser compreendido simplificação ou empobrecimento do currículo.

De acordo com a perspectiva da diferenciação curricular, diferenciar o ensino não significa “baixar o nível de exigência” e sim estabelecer uma gestão curricular que considere a heterogeneidade de aprendizagens, já que os alunos aprendem de formas diversas e também apresentam potencialidades e dificuldades distintas, demandando, portanto, ajustes nas práticas pedagógicas que considerem tais características (SANTOS, 2009). A autora considera que a implementação dessa modalidade de ajuste, requer um conhecimento prévio aprofundado sobre os alunos que se tem, além das múltiplas estratégias de ensino necessárias, e que embora muitas vezes uma diferenciação curricular possa incluir um trabalho individualizado entre professor e aluno, não se reduz à uma mera individualização.

Para tanto, Santos (2009) estabelece três níveis de diferenciação curricular: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna. A primeira se dá em nível *macro*, dizendo respeito às questões mais estruturais, relacionadas ao sistema

educacional de forma mais abrangente. A segunda compreende as modificações realizadas em nível *meso* da estrutura, as formas que a própria escola encontra se organizar e os apoios pedagógicos disponibilizados. Em última instância, a diferenciação pedagógica interna é a que se desenvolve na *microestrutura*, ou seja, no cotidiano das salas de aula, com ações estritamente relacionadas ao professor, tais como recursos e estratégias de ensino desenvolvidos ao longo do processo de ensino aprendizagem.

É necessário considerar, entretanto, que além da concepção do professor de currículo e adaptação curricular, tem-se a forma como executa suas ações no decorrer das aulas.

Os seis participantes do ensino regular (PR1; PR2; PR3; PR4; PR5 e PR6) foram unânimes ao considerarem que as adaptações realizadas são importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já sobre os apoios oferecidos aos alunos PAEE em termos de ajustes, foram elencados diversos aspectos.

PR1 discorre sobre as adaptações realizadas para seus alunos com diferentes especificidades (principalmente deficiência visual e intelectual) e de acordo com a mesma, o único aluno que consegue “acompanhar” a turma é o aluno com DV, que só necessita de adaptação de materiais e transcrição dos conteúdos para o braile, todavia, a maior dificuldade encontrada diz respeito aos alunos com deficiência intelectual, devido ao fato de que alguns não são alfabetizados. Ao ser questionada sobre a realização de um trabalho diferenciado com o aluno PAEE, referindo-se à dois alunos com DI, matriculados em um sexto ano do ensino fundamental, a participante pontua:

*Eu acho que tem dois momentos: primeiro esse aluno está na sala de aula e vai trabalhar junto com todo mundo, se é uma aula de leitura, eu costumo ler em voz alta, no caso dessa aluna DI que não escreve, quando eu tenho os meus dois minutinhos para sentar com ela, passar alguma informação para ela, ela ainda está entendendo a sonorização das palavras, foi aí que eu percebi que ela poderia ter alguma dificuldade auditiva, então é esse o meu tempo com o aluno. Dependendo da atividade eu deixo sentar em dupla. [...] Tem um aluno no 6º ano que está começando a se alfabetizar agora, então eu não posso cobrar dele o que eu cobro dos outros alunos. **Então eu tenho essas folhas impressas e conforme ele vai melhorando eu vou aumentando a dificuldade**, mas ele ainda está tentando colocar sílabas, entendendo que a palavra tem um início, um meio e um fim. Agora na hora da leitura de um texto, de assistir um vídeo, aí ela participa como todo mundo. Então eu tenho que entender que ele tem limites (PR1).*

PR1 mencionou, em diversos momentos, sua percepção do sucesso da inclusão do aluno PAEE na sala regular e a possibilidade de acompanhamento do currículo vinculada à questão da alfabetização:

Sim, porque depois que a criança está alfabetizada tudo fica fácil. [...] quando eu tenho uma criança que não está alfabetizada eu tenho dificuldade, eu não sei se essa criança está entendendo o texto e eu não tenho tempo de sentar do lado e ajudar. Quando eu vou fazer isso com outros trinta alunos pendurando no ventilador? É difícil, o que eu posso fazer é sentar essa criança do meu lado e no tempo que eu consigo sentar, verificar se ele está conseguindo fazer. Falta tempo também (PR1).

As “folhas impressas” a que se refere a participante dizem respeito às atividades de alfabetização que a professora elabora para disponibilizar aos alunos com deficiência intelectual nos momentos em que “não conseguem acompanhar a sala”. Sobre tal prática, a participante relatou certo receio inicial, porém obteve autorização da própria escola para o desenvolvimento dessas estratégias:

A princípio eu tinha até medo de fazer essas folhinhas de alfabetização, não sou alfabetizadora. Fui com elas até a professora da sala de recursos para perguntar se estava certo, como poderia trabalhar, porque a gente não sabe. O professor não sabe como lidar.

Inclusive minha coordenadora foi na secretaria autorizar que eu estivesse fazendo esse material diferenciado para eles. [...] eu vou explicar uma matéria de gramática para um aluno que não consegue escrever uma palavra? [...] eu preciso ter esse material, as vezes um material mais fácil para ele conseguir fazer sozinho e não dispersar e dormir, que é o que acontece quando você não tem um material adequado[...] ele vai fazer o que na sala? Você está dando um texto de literatura e o menino não sabe nem ler, nem escrever (PR1).

A preocupação recorrente com a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual e o desenvolvimento de atividades que não estão em consonância com o currículo da sala regular denota, a priori, a compreensão de que existe uma diversidade e que ela precisa ser contemplada. O êxito da inclusão decorre de iniciativas pedagógicas e que o professor tem notória influência nesse processo. O professor explicita um movimento de busca de estratégias, e em contrapartida, evidencia a dificuldade que apresenta na compreensão do que configure a acessibilidade curricular e a eliminação de barreiras atitudinais na inclusão do aluno PAEE na rede regular, o que aponta para uma lacuna formativa existente nas instituições escolares acerca do atendimento a esse público.

Guadagnini e Duarte (2019) com o objetivo de analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual ponderam:

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual é marcada por limitações significativas no desenvolvimento da inteligência (absorção de

conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas), o que para Rossato, Constantino e Mello (2013), dificulta a aquisição da leitura e da escrita, porque, segundo os autores, a pessoa com esse tipo de patologia, ao não poder compreender a estrutura social e cultural que está inserida, tende a não ter o entendimento da importância e usabilidade da leitura e da escrita, ficando à margem da estrutura social e cultural (p.90).

Uma das principais expectativas dos pais com filhos nos anos finais do ensino fundamental, a alfabetização, uma vez que para o grupo familiar, leitura e escrita estão estritamente relacionados à autonomia e independência “diante da sociedade letrada” (Guadagnini; Duarte, 2019, p. 89) e completam que:

há certa defasagem desses alunos na aprendizagem dos conteúdos curriculares escolares relacionados à leitura e escrita. Segundo o Programa São Paulo faz Escola, de 2008, cabe à etapa II do ensino fundamental o aprofundamento dos conteúdos concernentes à língua (gramática, ortografia) bem como o reconhecimento e produção de diferentes gêneros textuais, ficando a alfabetização e letramento a cargo do Ensino Fundamental I (GUADAGNINI; DUARTE, 2019, p. 89).

Os participantes ainda dissertaram sobre os tipos de apoio oferecidos a seus respectivos alunos, e diferentes modalidades de ajustes: objetivos de aprendizagem; estratégias metodológicas; recursos; temporalidade e avaliação.

PR2 e PR3 afirmam realizar todas as modalidades de adaptação referenciadas, inclusive de objetivos de aprendizagem. PR2 cita as adaptações de estratégias metodológicas ao discorrer sobre os recursos pedagógicos para o aluno com deficiência visual e pondera que para a deficiência intelectual, somente adaptações de temporalidade são realizadas, enquanto PR3 descreve sua atuação junto a alunos com autismo:

Sim, realizo adaptações de objetivos de aprendizagem para todos. Realizo estratégias metodológicas, para o deficiente visual a estratégia sempre é usar o braile, a letra maior, explicar detalhadamente e outro aluno, trabalho da mesma forma, que mais parte física intelectual, mas também respeitando essa questão do tempo desse aluno, do desenvolver dele. Temporalidade, também. Avaliação também faço diferenciada, apesar do visual, se eu tentasse dar a mesma avaliação para ele, acho que ele conseguiria acompanhar, mas algumas avaliações que eu estive dando que possuía alternativas, achei que ele acabou se confundindo mais do que se eu tivesse dado, por exemplo, só a questão diretamente, então, alternativa para os outros alunos foi tranquilo, mas para ele, mesmo explicando que era uma das alternativas a correta, a resposta, foi mais difícil, então acho que eu preciso mesmo adaptar para ele, por exemplo as alternativas não seriam necessárias, teria que ser uma questão mais direta para ele já resolver. Para o intelectual é a questão do tempo mesmo, pode ser a mesma atividade, mas sempre respeitando o tempo desse aluno, é importante lembrar que as faltas desse aluno acabam atrapalhando um pouco também, não sei se são por conta da deficiência ou não, mas por conta dessas faltas acaba ficando com o conteúdo um pouco atrasado, na hora da atividade tem dificuldade (PR2).

Eu tenho esse ano os dois autistas, um não está frequentando, ele era bastante esperto, decorava muitas coisas, muito curioso. O outro já é mais brincalhão, ele demora para prestar atenção, então eu trago para ele algumas imagens que eu sei que ele gosta de desenhar, então eu tento trazer algumas adaptações. Confesso que no dia a dia deixo falhando porque a sala que ele está é uma sala muito lotada e não é só ele né? Tem muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, não com deficiência, que acabam chamando mais a minha atenção na hora de fazer uma atividade diferenciada do que o próprio autista. Mas eu acompanho ele desde o ano passado e ele teve uma evolução muito boa (PR3).

PR3 ao discorrer sobre a realização de adaptações de estratégias metodológicas menciona a utilização de imagens, também ilustra a importância de um trabalho longitudinal ao registrar que acompanha o aluno por dois anos letivos. Pontua ainda as condições de trabalho a que são submetidos os docentes e muitas vezes não consegue realizar o planejamento e desenvolve atividades de forma improvisada no decorrer da própria aula.

Nessa significação é impreterível considerar que o ensino não seja espontâneo, o processo de ensino aprendizagem é intencional, portanto é preciso que haja um planejamento de ensino e que este seja voltado para a diversidade, que primeiramente demanda aceitar as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem, capacidades e também os interesses distintos que existem dentro de uma sala de aula e a partir desta compreensão, repensar as práticas e adaptações necessárias para contemplar todos os alunos (ORSATI, 2013).

Já PR4 menciona realizar apenas adaptações nas estratégias metodológicas (associação a imagens) e avaliação. Sobre esta última, o participante pondera sobre as atividades avaliativas que realizou junto à aluna com deficiência intelectual:

Sim, fiz uma avaliação direcionada a ela, ou então algumas avaliações agrupadas, onde tinha um pessoal que ajudava ela, talvez até fizessem por ela, não consigo qualificar assim. Mas teve avaliação que ela fez sozinha, e eu avaliei normal, teve algumas que ela teve desempenho acima da média, outras nem tanto. Mas tudo dentro da normalidade de uma avaliação. Avaliação foi feita para que ela externasse os conhecimentos, e eu avaliei em cima disso. Inclusive, teve uma prova que eu avaliei, que embora eu não passei isso para ela, mas para mim e para minha coordenadora pedagógica eu fui colocando o que eu queria em cada uma das questões e o que eu tinha concluído das respostas dela (PR4).

PR5 foi a única participante que mencionou realizar adaptações com o objetivo de suplementar a aprendizagem do aluno, já que o mesmo apresenta autismo com desempenho acima da média, evidenciando que as adaptações não consistem apenas em diferenciação do ensino, e que em muitos momentos, os alunos da turma, como um todo podem se beneficiar das estratégias adotadas:

Faço adaptações de objetivos de aprendizagem, porque a dele é sempre um pouquinho a mais então já aproveito e deixo mais atividades. Estratégias metodológicas não realizo, porque não diferencio nada, explico igual para todo mundo, a única coisa que eu mudo é a quantidade, a dele é um pouquinho a mais para ele ficar concentrado. Quanto a temporalidade, ele é rápido. Avalio ele junto a turma, mas sei que ele rende (PR5).

Em contrapartida, PR6 relata desenvolver adaptações relativas às estratégias metodológicas (agrupamento de alunos; acompanhamento individualizado em alguns momentos e reformulação de comandos, quando necessário), temporalidade (maior tempo para realização das atividades) e avaliação, que de acordo com a participante, é sua maior dificuldade, já que as alunas apresentam dificuldade com a escrita:

Não são os mesmos critérios. Eu percebo que as vezes na conversa, tem um entendimento, mas na hora de transpor para o caderno, para escrever é confuso. Mas aí eu entendo que é isso que foi feito, assim eu não acho que eu tenho que mandar refazer, se eu entendo que eu conversei com ela e ela me mostrou, que ela percebeu...eu não sei muito como ficar corrigindo essa escrita dela, porque eu também não tenho essa formação. A minha preocupação é o entendimento, aí eu acho que precisaria da alfabetização, não sei, porque na hora de transpor fica muito confuso (PR6).

A mesma participante destaca em seu discurso a preocupação com um ensino que contemple a diversidade das necessidades educacionais especiais e ao mesmo tempo, que a adaptação curricular não signifique simplificação e/ou facilitação dos conteúdos curriculares de modo que ao fazer diferenciações o docente não esteja negligenciando o currículo comum.

Então, eu não sei fazer a adaptação, eu sei lidar com algumas adaptações dentro da sala de aula para que elas acompanhem e passe despercebido assim, porque eu me sentiria muito esquisita, não sei se é certo ou errado isso, de trazer um material diferenciado para que elas fizessem. Porque são adolescentes, porque tem vaidades, então eu não sei que efeito surgiria isso, então a gente tenta fazer com que elas façam as mesmas atividades, elas são avaliadas de forma diferente, atendendo especificidades, só que assim, eu tento fazer com que seja conjunto, que elas não se diferenciem tanto dos outros alunos (PR6).

*[...] Eu não sei direito como pegar um conteúdo que é super abstrato e **simplificar** esse conteúdo, porque às vezes parece que você fez uma alteração, que não é mais o conteúdo original. Mas de alguma forma assim, buscar as informações no texto e tal, isso elas conseguem fazer, e aí a gente faz esse acompanhamento (PR6).*

Os alunos apresentam características diversas, habilidades, necessidades e potencialidades que nem sempre convergem, portanto, negar essa multiplicidade, significa, de certo modo, negar a própria diversidade. No entanto, o currículo é comum a todos, é preciso, portanto, encontrar o ponto de intersecção entre as necessidades

individuais e o currículo comum. Não havendo, entretanto, “uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos - afinal isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152). Dessa forma as adaptações curriculares viabilizam a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular e a individualização, quando necessária se estabelece enquanto aliada neste processo, de modo a proporcionar aos alunos em sua totalidade, a participação efetiva no contexto escolar. Assim, conforme aponta Carvalho (2008, p. 105):

As Adaptações Curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino-aprendizagem escolares, particularmente importante para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As Adaptações Curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Outro ponto a ser discutido diz respeito à recorrente compreensão das adaptações curriculares como simplificação e/ou facilitação dos conteúdos curriculares, o que denota um desconhecimento por parte da docente sobre o que configura as adaptações curriculares, uma vez que de acordo com Plescht (2009), essas não devem ser tomadas como uma simplificação, redução ou supressão do currículo escolar, mas como alternativa de ajuste às necessidades inerentes ao processo de ensino aprendizagem do aluno.

Em suma, ao se considerar o referencial teórico utilizado como base para as discussões acerca da acessibilidade curricular sob a perspectiva dos ajustes curriculares (FONSECA, 2011), depreende-se que a maior parte dos relatos descrevem ações de adequação curricular, uma vez que configuram alterações mais estruturais desde conteúdos, objetivos, recursos e práticas pedagógicas (PR1; PR2; PR3 e PR5); embora também tenham sido evidenciadas descrições de flexibilização, a partir de alterações nas estratégias das práticas pedagógicas (PR4; PR6). Notou-se, entretanto, que a maior incidência de ajustes de objetivos de aprendizagem se deu nos discursos voltados ao aluno com deficiência intelectual. A deficiência visual, em contrapartida, foi abordada pelos professores como mais “fácil” de ser trabalhada, uma vez que, de forma recorrente demanda alterações menos significativas e mais relacionados à flexibilização de estratégias e uso de recursos adaptados.

Já sob a óptica da diferenciação curricular embasada por Santos (2009), a diferenciação pedagógica se dá na última instância, na estrutura interna, mais especificamente na *microestrutura*, uma vez que se constituiu a partir do trabalho do professor, no cotidiano de suas respectivas aulas com ações voltadas à viabilização do acesso ao currículo ao longo do processo de ensino aprendizagem, tais como utilização de recursos e estratégias de ensino.

Como essas adaptações são planejadas e a organização da escola para executá-las, assim como os relatos voltados para participação da gestão como parceira na organização de ações de ajustes curriculares e no atendimento ao aluno PAEE de maneira mais abrangente foram escassos nos discursos dos participantes.

Dos seis professores do ensino regular, somente PR1 e PR2 enunciaram haver participação da gestão nesse processo. Este, de modo geral, é assumido enquanto responsabilidade do professor especializado em primeira instância, não constituindo ainda a cultura das instituições escolares conforme evidenciado pelas falas de PR3 e PR6, pertencentes às escolas 1 e 2, respectivamente:

Olha, eu acho que tem, mas eu não tenho muito acesso se existe alguma [...] eu acho que pelo fato das meninas estarem aqui fica muito mais a cargo delas e aí dá a sensação de que existe, então por exemplo, vai ter um evento aqui (Simpósio de Educação Especial), eu acho que nisso a gestão colabora, mas eu acho que é muito mais uma iniciativa delas por elas estarem aqui. Não sei se elas estivessem em outro lugar iria existir uma (PR3).

Não [...] Eles são solícitos, mas não faz parte da cultura da escola ter esse acompanhamento, então não é má vontade da escola nem nada, mas não é parte das escolas como um todo ter esse acompanhamento, ele é feito de forma bastante formal, só para cumprir determinadas pautas (PR6).

Os excertos corroboram com a premissa de que o êxito da inclusão escolar não depende unicamente das estratégias utilizadas pelo professor na sala de aula. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se configuram somente enquanto um dos elementos que devem estar previstos no documento norteador da escola que é o Projeto Político Pedagógico (PPP). A inclusão demanda a participação da equipe escolar (gestão, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral), de forma mais abrangente “na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154)

Com relação ao registro da documentação relativo Plano de Adaptação Curricular PR1, PR2 e PR3 (Escola 1) afirmaram encaminhar para a coordenação. De acordo com

tais professoras a frequência do preenchimento é definida de acordo com a especificidade do aluno:

Existe um plano para as meninas, mas eu tenho um cuidado das experiências anteriores de ter um registro no meu diário, no campo 11, que eu registro todas essas questões, até mesmo para eu me organizar e ter um acompanhamento dos alunos se houve evolução ou não [...] algumas situações são bimestrais, depende da deficiência, do aluno, algumas são semestrais. As meninas vão no ATPC explicar, falar sobre os alunos. Se o aluno no caso é o meu, vem conversar com a gente, explicar qual a situação do aluno (PR1).

Sim, o Plano de Adaptação Curricular. A frequência desse preenchimento é bimestral para todas as deficiências (PR2).

A gente preenche um plano e entrega para a coordenação adaptações bimestrais. Tem algumas deficiências que são bimestrais e outras semestrais. O autismo é bimestral (PR3).

Já os participantes da escola 2, dissertam sobre o não preenchimento de algum tipo de registro das adaptações realizadas. PR4 e PR6, entretanto, descrevem a elaboração de um relatório, requisitado a todos os professores que atendiam uma determinada aluna com deficiência intelectual, já que esta é acompanhada judicialmente e em determinados períodos do ano são requeridos relatórios descritivos por todos os profissionais que a atendem.

Não sei te dizer. Eu só sei que peguei e preenchi, eu nem sei se entregamos mesmo, porque as coisas foram andando, eu acho que a caráter tinha que ter sido feito meio que bimestral para que você verificasse se houve uma evolução da aluna. Mas eu acho que foi feito talvez um relatório formal porque a mãe cobrava, acho que nós mandamos esse relatório para a coordenadora e ela elaborou um outro para a mãe (PR4).

Não faço preenchimento do Plano de Adaptação Curricular e nenhum outro tipo de registro (PR5).

Então, não. Já fiz relatórios para o médico, psicólogo, mas não faço registro, por exemplo na minha caderneta ou que fique registrado, eu não lembro de fazer para a coordenação, para ficar lá (PR6).

Embora as duas escolas pertençam a uma mesma rede de ensino, portanto, partem das mesmas demandas e obrigаторiedades legais, observa-se situações distintas entre as mesmas. A partir dos relatos das participantes da E1 (PR1, PR2 e PR3) apresentados neste item, no que tange à participação da gestão no atendimento aos alunos PAEE, nota-se um maior ajuste no trabalho relacionado às adaptações curriculares, notabilizada quando todos os professores participantes relataram preencher um tipo de registro para os ajustes realizados. Enquanto na E2 (PR4, PR5 e PR6) denotaram a não existência de tal preenchimento.

Não se trata, contudo, considerar a relevância da existência de tais registros apenas pela obrigatoriedade legal, enquanto demanda burocrática. É preciso ir além nas discussões que contemplem a prática pedagógica de forma aprofundada, considerando as inúmeras contradições e lacunas, além de promover ações formativas que respondam às necessidades da equipe escolar como um todo.

Concluindo, os discursos dos participantes denotam, que a inclusão, enquanto paradigma educacional ainda se encontra em processo de constituição e não pode ser considerada como assimilada à cultura escolar integralmente estabelecida. Os professores e a equipe escolar como um todo, tem buscado caminhos, respostas e se movimentado em relação às iniciativas desenvolvidas em prol do atendimento desse público.

No entanto, nota-se a transposição de funções entre os agentes envolvidos, evidenciando a necessidade de responder às demandas meramente burocráticas, que apesar de importantes, são ínfimas diante da complexidade do processo de ensino aprendizagem. É preciso ascender o caráter de responsabilização da lei e atingir o *status quo* da Inclusão.

Ademais, não há um ou outro profissional que seja mais ou menos importante no desenvolvimento de um trabalho inclusivo, é preciso o estabelecimento de uma rede de apoio, e que cada um, no desempenho de sua função possa assegurar a todos os alunos a função inerente à escola, qual seja, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Nessa significação, é substancial o estabelecimento de uma Política de Educação Inclusiva de forma mais consolidada e não somente leis que regulamentam a organização e as obrigatoriedades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto nas explicações introdutórias da presente redação foi possível observar o gradual e significativo aumento das matrículas de alunos PAEE na rede regular de ensino ao longo dos anos. Fato o qual configura-se enquanto um inegável avanço para os embates da área, visto a história de segregação que constitui área da Educação Especial (MENDES, 2006). Contudo, os diversos estudos e esta pesquisa em específico, denotam a premência do debate para além do acesso, sobre as condições reais de escolarização desses alunos, em termos de participação e aprendizagem, perpassando de modo notório pela problemática do trabalho docente.

Como resultados, discutiu-se sobre alguns aspectos que requerem ser mencionados, tais como: déficit na formação inicial dos professores e necessidade de uma formação contínua; transposição de responsabilidades entre os atores que fazem parte do processo educativo; concepções reducionistas sobre o que se entende por adaptação curricular; pontuais e escassas ações de trabalho colaborativo; precarização das condições de trabalho docente.

No que tange à formação inicial dos professores do ensino regular participantes, foi reafirmada a constante da estruturação deficitária dos conteúdos relacionados à Educação Especial que constituem os cursos de licenciatura- principal modalidade de formação dos docentes no cenário nacional. Tal fato remete ao paradoxo formativo que está submetido a problemática da formação continuada nas redes de ensino, uma vez que as ações que deveriam modificar as práticas profissionais já existentes, a partir de componentes curriculares com esse objetivo, acaba por configurar uma formação inicial (GALINDO e INFORSATO, 2016), já que conforme evidenciado, os professores apresentam um repertório teórico que não subsidia a complexidade da práxis docente ao se depararem com o atendimento a esse público.

No entanto, é preciso considerar que os professores, ainda que tenham tido uma formação inicial deficitária precisam de algum modo se instrumentalizar para efetivação de um trabalho junto a esses alunos, uma vez que tal público demanda uma resposta educativa no presente de suas respectivas práticas, notabilizando a imprescindibilidade de ações de formação em serviço que possibilitem a esses docentes um subsídio mínimo para sua atuação, a partir da reflexão sobre sua própria prática com base em suas necessidades formativas para atuação com o aluno “real”. A reflexividade do próprio trabalho docente, tem, portanto, papel elementar no desenvolvimento de práticas inclusivas exitosas.

Foi evidenciado que o trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e de recursos ainda se estabelece de forma pontual e reativa, normalmente vinculadas às demandas burocráticas e não propriamente à compreensão de indispensabilidade dessa parceria, corroborando com a premissa da significância das ações de formação em serviço, que possibilitem aos dois grupos de docentes o estabelecimento de um fecundo canal de comunicação acerca das dificuldades, singularidades e potencialidades dos trabalhos desenvolvidos.

Notou-se que a inclusão dos alunos PAEE ainda acaba por ser atribuída como competência e responsabilidade única do professor especializado atuante na sala de recursos e que a maioria das ações desenvolvidas se dão por iniciativa desses profissionais, conferindo um peso muito grande para ser carregado sozinho e reforçando o caráter segregatório que acompanha o trabalho relacionado à Educação Especial, mesmo no ensino regular. Apresenta-se impreterível que não se desconsidere o caráter intencional da educação formal, sendo a Educação Especial, parte integrante desse panorama e, portanto, devendo ser pauta periódica em todas as modalidades de planejamento e ações formativas dentro da escola (ATPC; planejamento; PPP; entre outros).

A adaptação curricular, por sua vez, ainda é frequentemente associada à facilitação ou supressão de conteúdo, ou relacionada estritamente às questões relativas a leitura e escrita, de forma emergencial, pouco contemplada em termos de planejamento.

Os diferentes relatos acerca dos registros dos ajustes curriculares desenvolvidos nos mais diferentes níveis nas duas escolas também é um aspecto que merece destaque, revelando a importância da unificação dos trabalhos desenvolvidos em uma mesma rede, já que existe certa rotatividade entre os docentes atuantes nas unidades escolares ao longo dos anos letivos, facilitando a compreensão do trabalho realizada, independente da escola em que o professor atuar.

O número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de recursos (pedagógicos e atitudinais) e as múltiplas funções atribuídas aos professores também compõem parte significativa do discurso dos participantes.

A partir desta realidade, pondera-se a imprescindibilidade de mudanças estruturais no sistema educacional a partir de uma Política que contemple a complexidade do trabalho docente e ofereça o subsídio adequado para que esses profissionais possam exercer suas funções de forma assertiva e coesa, mediante ações de valorização salarial, melhores condições de trabalho, visto que as adversidades constituintes de seu cotidiano

não são exclusivas de sua atuação específica com os alunos PAEE, mas se estendem para o público geral.

Pontuada a questão estrutural, voltamo-nos para a discussão sobre uma escola que seja inclusiva, através da realização de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos na escolarização do aluno PAEE, para que, efetivamente, seja possível referendar sobre uma inclusão que extrapole o paradigmático e acesse o atitudinal, contemplando temáticas como a adaptação curricular e o trabalho colaborativo, de modo intencional e não mais espontâneo, a partir de improvisos pedagógicos.

Apesar da existência de um aparato legal que garanta os direitos desses alunos, ainda é preciso ascender o caráter de responsabilização da lei e efetivar, políticas públicas educacionais que atendam efetivamente às necessidades da instituição escolar enquanto um sistema de ensino, que supere a dicotomia teoria e prática e ofereça subsídio para a efetivação da função dos agentes públicos no sistema educacional como um todo, proporcionando resultados pragmáticos para os que estão inseridos nesse contexto. Seja esse, orçamentário, recursos humanos, qualificação docente, recursos diversos, entre tantos outros fatores que influenciam diretamente na dinâmica do cotidiano escolar.

Desse modo, apesar da essencialidade da implementação de políticas públicas educacionais que subsidiem a ação docente e desse modo, ofereçam as respostas educativas demandadas pelo processo de ensino aprendizagem, considera-se que o ideário de uma inclusão escolar que se efetive de forma coesa e satisfatória, embora devesse constituir a formação dos profissionais atuantes, de forma basilar, se constitui à medida em que há um movimento de mudança de paradigmas da própria cultura escolar e dos diversos agentes que constituem esse contexto, ou seja, é preciso desfragmentar as ações desenvolvidas e unificá-las em prol do objetivo a que se destina a educação formal nas instituições escolares: a aprendizagem.

Pensar a inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino, perpassa, portanto, pela consciência coletiva, já que o ser humano é, a priori, um ser social, e a aprendizagem se dá a partir das relações sociais (Vygotsky, 1998). Por meio da gestão de ações que oportunizem sua implementação, uma vez que a ruptura de paradigmas não se dá apenas em âmbito legal, a partir da publicação de normativas que denotam uma perspectiva inclusiva, mas sim no caráter processual do estabelecimento de uma cultura inclusiva, em caráter pragmático, em cada escola, considerando os diversos contextos, necessidades e singularidades das mesmas.

Apesar de compreendermos a urgência de mudanças estruturais e não corroborar com o constante movimento de culpabilização dos professores pelos problemas educativos existentes, é inegável o fato de que esses alunos estão na escola, e precisam ser assistidos.

Nessa perspectiva, conclui-se que não foi pretensão deste estudo apresentar apenas os aspectos negativos ou lacunosos acerca do trabalho docente e do atendimento ao aluno PAEE na rede regular de ensino paulista, visto práticas bem-sucedidas também relatadas pelos participantes. No entanto, compreende-se que a pesquisa só faz sentido, se objetiva responder a uma demanda social e, portanto, é função da comunidade acadêmica apresentar para além das lacunas e problematizações existentes, possibilidades de intervenções críticas, embasadas e reais para as “falhas” existentes no processo de ensino-aprendizagem e que tem influência direta com o êxito do sistema educacional como um todo que possam contribuir para avanços educacionais significativos.

Pondera-se que o presente estudo alcançou o objetivo de compreender e discutir as concepções de professores das salas regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos PAEE, com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular em duas escolas rede estadual paulista, uma vez que os participantes das duas escolas discorreram sobre suas concepções acerca do trabalho desenvolvido nos dois contextos de trabalho e aprendizagem dos alunos: a sala regular e de recursos, de modo a contemplar a temática pretendida.

Entretanto, aponta-se como limitação do estudo, o número reduzido de participantes e, considera-se a importância de mais pesquisas que se debrucem sobre a compreensão do trabalho colaborativo entre todos os agentes envolvidos no processo de escolarização dos alunos PAEE, tais como: família; comunidade; gestão e demais funcionários da escola, não somente com os professores do ensino regular e sala de recursos.

Apesar dos discursos dos participantes revelarem uma importante fonte de dados, pondera-se também a relevância de pesquisas que se debrucem sobre a análise das ações desenvolvidas pelo professor da sala regular e de recursos, por meio dos registros desses profissionais, além da análise dos projetos político pedagógicos das unidades escolares, uma vez que a proposição de trabalho expressa nesses documentos, evidencia-se primordial para as discussões sobre a temática, revelando, desse modo, importantes questões de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- ARANHA, M. S. F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. 2002. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/9011931-Formando-educadores-para-a-escola-inclusiva.html> >. Acesso em 03/07/2019.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva** - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, MEC/SEE, 2000.
- ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 59-76, Maio-Ago., 2011.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações curriculares. In: COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- BOGDAN, B. In: LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2017.
- BRASIL. **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), 2015.
- BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015a.

BRASIL. **Decreto nº 7611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 17/11/2011.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. p. 5-33. 2010.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001b.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares**. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998

BRASIL. Lei nº 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Em 20/12/1996. D.O. U. de 20 de dezembro de 1996.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J.G.S. A Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores: Algumas Considerações. In: BICUDO M.A. & SILVA JÚNIOR C.A. da (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua. p. 149-164. São Paulo: Editora UNESP. 1999a.

BRITO, J.; CAMPOS, J.A.P.P; ROMANATTO, M.C. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 525-540, Out.- Dez., 2014.

BRUNO, M. M. G. Introdução. In: **Saberes e Práticas da Inclusão: BRASIL/ MEC/ SEESP**, Brasília, 2004.

BRUNO, M. M. G. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos alunos, pais e professores**. Campo Grande, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 1999.

CAIADO, K.R. M.; MARTINS, L.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.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F; ZERBATO, A.P. **O que é ensino colaborativo?** 1 ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L.M. F. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZANATA, E.M; PEREIRA, V.A. Ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. (Org.). Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão escolar. MEC/ SECADI: 2012

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: Almeida, M. A.; Hayashi, M. C. P. I.; Mendes, E. G. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araranquara: Junqueira & Martins, 2008. v. 1, p. 104- 112.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. Educere et Educare Revista de Educação, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, 2007, p.113-128.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, R. U. C. DAL`ACQUA, M. J. C. CARAMORI, P. M. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva? Mudanças para a escola e a sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARVALHO, M. F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos.** Horizontes, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CARVALHO, R. E. **Adequação curricular: um recurso para a educação inclusiva.** In: Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial: Adaptações curriculares. [Curitiba]: SEED/PR, p. 21-36, 1998.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr, 2010.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17 no.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DUARTE, M. **Síndrome de Down: situação escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara - SP,** Araraquara, 2008. 171f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho.

FERNANDES, M.J.S.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 117-142 jul./dez. 2014

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação, n.29, 2007, p. 1-7.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores.** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FONTES, R. S. Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara/SP: **Junqueira&Marin**, 2009.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GATTI, B. A. ; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p.11-30, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. 2010. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010

GLAT, R; NOGUEIRA, L. L. N. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**, 2003.

GLAT, R. **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade**. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GRUNDY, S. **Curriculum: Product or praxis**. Londres. The Falmer Press. (Trad.cast.: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata. 1991.) 1987.

GUADAGNINI, Larissa. **Adaptações do currículo nas aulas de língua portuguesa para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 104 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education, Maringá*, v. 32, n. 2, p. 193- 208, 2010. (Trad.cast.: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata. 1991.)

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio - Ago., 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C.M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

LEITE, L. P.; SILVA, A.M; MENNOCCHI, L.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 89-111.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIPPE, E.O.; ALVES, F.S.; CAMARGO, E.P. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. **Revista Ensaio**, v. 14, n.02, p. 81-94. Belo Horizonte, 2012.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOPES, S.A. Adaptação curricular: o que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? **EBR – Educação Básica Revista**, vol.3, n.1, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUQUE, D. J. P.; INFANTE, G.R; ROJAS, M.J.L. Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. 2014. n.12, v. V, p. 101-116.

LUQUE, D. J. P.; ROMERO, J. F. **Trastornos del desarrollo y adaptación curricular**, Málaga, Aljibe, 2002.

MACHADO, A.C.; ALMEIDA, M.A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia* 2010; 27(84): 344-51

MARIN, M.; MARETTI, M. M. B. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 2014, Rio de Janeiro.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.

MENDES, E. G. A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial. In: Coleção UAB–UFSCar. São Carlos, p. 9-145, 2015.

MENDES, E.G.; MALHEIROS, C. A.L. Salas de recursos multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In:

MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. O professor e a educação inclusiva: Formação, prática e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012, 491p.

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: Editora UFP, n. 41, 2011, p. 81-93.

MENDES, G. E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set/dez, 2006.

MINAYO, M. C. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINETTO, M. F. **Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBEPEX, 2008.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação** / Louise Moraes. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MOREIRA L. e BAUMEL, R. C. R. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, nº 17, p. 125-137, Editora da UFPR, 2001.

NITZKE, J.; CARNEIRO, M. & GELLER, M. Aprendizagem cooperativa /colaborativa apoiada por computador (ACAC). Trabalho apresentado no SBIE 1999.

NOGUEIRA, M. L de L. **O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades**. In: Congresso brasileiro de psicopedagogia, V, 2000, São Paulo. Resumos. São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997, p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M.C. M. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 14, fev., 2017.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Flexibilizações e Adequações Curriculares para Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais**. SINOP-MT: CEACD/UNEMAT; Editora UNEMAT, 2006.

ORSATI, F.T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 2013; 19(107):213-22.

PADILHA, A. C. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2012.

PERRENOUD, P. **A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**/ Philippe Perrenoud; tradução Cláudia Schilling- Porto Alegre: Artmed, 230p.

PLETSH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

PLETSH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. 2009.

PRIETO, R. G. Trajetórias da política nacional de educação especial: focalizando o plano de desenvolvimento da educação – PDE. In.: MARQUEZINE, M. C. [et al.] (orgs.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009, p. 35-58.

ROPOLI, E. A. et.al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**/ J. Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da Rosa- 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000. (p. 09- 349)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução **SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Instrução D.O.E. de 15 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) da Rede Estadual de Ensino São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. **Lei nº 15.830**, de 15 de junho de 2015. Projeto de lei nº 7, de 2009, do Deputado Carlos Giannazi – PSOL. 2015a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>. Acesso em: 10/09/2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Diretrizes para cooperação técnica entre as APAEs e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo** / Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. - São Paulo: SE, 2013.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 94/2009**. Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Deliberaacao_CEE_94-2009.pdf. Acesso em: 08/06/2019.

- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. **Marx está vivo!** Maceió: [s.ed]; 2010a. p. 15-28.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev Faz Cienc.** 2010b; 12(16):13-36.
- SIGOLO, S. R. R. L. A colaboração da família nos processos educacionais de crianças com necessidades especiais: pontos para reflexão. In.: L.E. Melchiori; O.M.P.R. Rodrigues; A.C.B. Maia. (Org.). **Família e Crianças: reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças**. Curitiba: Juruá Editora, 2012, v. 01, p. 153- 164.
- SIGOLO, S. R. R. L.; OLIVEIRA, A. M. L. A. Relação família-escola e o processo de inclusão escolar- subsídios para orientação família. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 355-372. 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- TRICHES, J. Organismos Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- VALADÃO, G.D; MENDES, E.G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e230076, 2018, p. 1-18.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014

VLIESE, E. C.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. 10p. I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo. UERJ, 2014.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Stela Cezare do Santo, discente do programa de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp, convido você a participar da pesquisa intitulada “O ATENDIMENTO AO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) NO ENSINO REGULAR DA REDE ESTADUAL PAULISTA: LIMITES E PERSPECTIVAS” orientada pela Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Apresenta-se como objetivo principal desta pesquisa: compreender e discutir a concepção dos professores especializados das salas de recursos e professores das classes comuns sobre as características e organização do atendimento educacional especializado e as estratégias utilizadas no trabalho de adaptação curricular realizado com alunos PAEE na rede estadual.

A partir dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para as discussões da área, assim como com a realidade prática do contexto estudado, visando subsidiar reflexões sobre práticas pedagógicas e formação dos professores atuantes no atendimento aos alunos PAEE.

A pesquisa será realizada através de uma entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de perguntas abertas sobre sua formação profissional assim como sobre aspectos da sua prática pedagógica junto aos alunos PAEE. Você foi selecionado (a) por ser professor de uma escola de ensino fundamental (anos finais) e/ou ensino médio e /ou professor de sala de recursos da rede estadual de ensino do estado de São Paulo pertencente a uma diretoria de ensino, localizada na região Sudeste, no interior do estado.

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

do pesquisador; constrangimento durante as gravações de áudio; cansaço para participar da entrevista. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.

Será realizado apenas um encontro para responder a entrevista que acontecerá na própria escola a qual você pertence, podendo ser na sala dos professores, sala de reuniões ou em outro local, organizado pela pesquisadora e gestores da unidade escolar.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, estes serão fictícios ou a eles serão atribuídas letras ou códigos para sua identificação, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

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.

Local e data:

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Stela Cezare do Santo

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

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

Telefone: _____

E-mail: _____

Orientadora

Nome: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

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) 33346200, Ramal: 6210

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

APÊNDICE B – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores da sala regular

1. Em sua formação inicial, você teve contato com conteúdos relacionados a educação especial? E adaptação curricular? Se sim, para qual especificidade de alunos? E quanto ao trabalho colaborativo?
2. Você pensa que sua formação inicial proporcionou os conhecimentos necessários para sua atuação profissional junto a alunos público-alvo da educação especial (PAEE)?
3. Olhando para a sua formação como um todo (formação inicial, continuada e anos de docência), você se vê como alguém capaz de trabalhar efetivamente com alunos PAEE?
4. Você tem conhecimento sobre quais alunos são considerados público-alvo da educação especial (PAEE)?
5. Você tem algum conhecimento sobre tal especificidade? Em caso afirmativo, onde tal conhecimento foi adquirido?
6. Você tem conhecimento da legislação que norteia o trabalho junto aos alunos PAEE na rede estadual de ensino? Como esse conhecimento foi adquirido?
7. Você se considera apto a trabalhar com alunos público-alvo da educação especial? Em caso negativo, você atribui a quais fatores?
8. Os alunos PAEE com os quais você atua ou atuou nos últimos dois anos frequentam o atendimento educacional especializado em sala de recursos?
9. O que você pensa que é trabalhado nesses atendimentos?
10. Você recebe algum tipo de apoio/orientação quanto a atuação junto a esses alunos? Em caso afirmativo, em que momentos isso ocorre?
11. Há uma comunicação, diálogos e momentos de troca junto ao professor especializado que atua com o aluno PAEE na sala de recursos? Em caso afirmativo, em que momentos isso ocorre?
12. O que você entende por trabalho colaborativo? Você acha que isso ocorre?
13. Você trabalha de forma diferenciada com seu aluno PAEE? De que forma?
14. Você realiza adaptações de objetivos de aprendizagem; estratégias metodológicas; temporalidade; avaliação e/ou outras? Você acredita que tais adaptações sejam necessárias?
15. Preenche Plano de Adaptação Curricular ou algum tipo de registro? Qual a frequência desse preenchimento?

16. Há uma orientação por parte da equipe escolar quanto ao preenchimento desse documento?
17. Como você definiria “Currículo”?
18. O que você entende que seja “Adaptação Curricular”?
19. Como é sua relação com as famílias dos alunos PAEE que você trabalha?
20. Há um envolvimento da equipe gestora quanto ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na unidade escolar? E suporte pedagógico nas questões relacionadas aos alunos PAEE? Se possível, dê exemplos.
21. Você encontra dificuldades/ desafios na atuação junto aos alunos PAEE. Em caso afirmativo, quais seriam estes na realização de seu trabalho?
22. Esses desafios encontrados em sua atuação profissional citados na questão anterior, se restringem apenas ao atendimento ao aluno PAEE ou se estende para a atuação junto a todos os alunos?
23. O que você acredita que poderia auxiliar na execução do seu trabalho junto ao aluno PAEE e na construção de uma escola numa perspectiva realmente inclusiva?
24. Outra questão que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores das salas de recursos

1. Em sua formação inicial e continuada, você teve contato com conteúdos relacionados a educação especial? E adaptação curricular? Se sim, para qual especificidade de alunos? E quanto ao trabalho colaborativo?
2. Você pensa que sua formação inicial proporcionou os conhecimentos necessários para sua atuação profissional junto a alunos público-alvo da educação especial (PAEE)?
3. Olhando para a sua formação como um todo (formação inicial, continuada e anos de docência), você se vê como alguém capaz de trabalhar efetivamente com alunos PAEE, assim como promover as ações de orientação para professores e equipe escolar como um todo?
4. Os atendimentos dos alunos são individuais ou em grupo? Se em grupo, quais os critérios de agrupamento utilizados? Quantas aulas são destinadas a cada aluno por semana?
5. Realiza algum tipo de avaliação inicial com o aluno? Em caso afirmativo, como se configura tal avaliação?
6. Como você planeja os atendimentos de acordo com a especificidade de cada aluno? Realiza algum tipo de Plano Educacional Especializado (PEI)?
7. Você oferece algum tipo de apoio/orientação junto aos professores da sala regular? Em caso afirmativo, em que momentos isso ocorre e qual a frequência?
8. Você considera importante no trabalho com o PAEE, uma relação dinâmica e colaborativa entre professor da regular e professor da sala de recursos?
9. O que você entende por trabalho colaborativo?
10. Você considera que existe uma relação de trabalho colaborativo entre você e os professores da sala regular? Tal relação é atribuída a quais fatores, em sua opinião?
11. Como é a participação da família na vida escolar dos seus alunos?
12. Você tem conhecimento da legislação que norteia o trabalho junto aos alunos PAEE na rede estadual de ensino, assim como as atribuições do professor especializado da sala de recursos?
13. Como você planeja, executa e registra seus atendimentos no relativo ao desenvolvimento de um trabalho de adaptação curricular junto aos alunos PAEE?

14. E em relação ao apoio ao professor da sala regular? Realiza orientações? Como? Faz algum registro?
15. Como você definiria “Currículo”?
16. O que você entende que seja “Adaptação Curricular”?
17. Na sua opinião há dificuldades dos professores da sala regular no desenvolvimento de um trabalho junto aos alunos PAEE? Quais?
18. Você considera que há dificuldades dos professores da sala regular no relativo a adaptação curricular? E no preenchimento do Plano de Adaptação Curricular? Em caso afirmativo, você atribui a quais fatores?
19. Você auxilia o professor da sala regular quanto ao preenchimento do Plano de Adaptação Curricular? Por quê?
20. Há um envolvimento da equipe gestora quanto ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na unidade escolar? E suporte pedagógico nas questões relacionadas aos alunos PAEE? Se possível, dê exemplos.
21. Você encontra dificuldades/ desafios na sua atuação na rede? Em caso afirmativo, quais seriam estas na realização de seu trabalho?
22. Em caso de resposta afirmativa à resposta anterior, o que você considera que poderia auxiliar na superação desses desafios/dificuldades e na construção de uma escola numa perspectiva realmente inclusiva?
23. Você acha que todos os alunos PAEE precisam de atendimento educacional especializado em sala de recursos?
24. Outra questão que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE D- Ficha de Identificação- Prof. Regular

A. Dados Gerais

1. Idade: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Nome da escola: _____

B. Formação

1. Habilitações Acadêmicas

1.1. Formação Inicial:

- () Magistério
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()
- () Bacharelado
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()
- () Licenciatura
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

1.2 Área de formação:

- () Presencial () À distância

1.3 Instituição de ensino superior que cursou:

1.4 Pós- Graduação

- () Especialização
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()
- () Mestrado
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()
- () Doutorado
() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

1.5 Área de formação: _____

Presencial À distância

1.6 Instituição de ensino superior que cursou:

2. Formação Continuada

Formação continuada nos últimos 2 anos na área da Educação Especial/Inclusiva:

- Capacitação

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Aperfeiçoamento

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Aprimoramento

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Extensão

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Em serviço

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Não sei especificar/Outro: _____

() Completo – Tempo de duração _____ () Em andamento – () início () meio () fim () () Presencial () À distância

Instituição promotora: _____

C. Experiência Profissional

1. Tempo de magistério (em anos): _____

2. Tempo de atuação na rede estadual (em anos): _____

3. Tempo de atuação na escola onde trabalha atualmente (em anos):
_____.

4. Qual (Quais) cargo (s) que ocupa atualmente? _____

5. Ocupou outros cargos anteriormente?

() Não () Sim

Quais?

6. Atua apenas na rede estadual? Se não, especifique em quais outras redes e/ou escolas:

() Não () Sim

7. Atua apenas nesta escola da rede estadual? Se não, especifique em quais escolas atua.

8. Qual sua carga horária semana? _____

9. Qual o seu vínculo funcional:

() Temporário () Efetivo () Outro. Especifique: _____.

10. Quais disciplinas você ministra atualmente?

11. Atua neste ano ou já atuou no ano anterior com algum aluno público-alvo da educação especial? Em caso afirmativo, responda as questões de 12 a 16.

Não Sim

12. Quantos alunos aproximadamente? _____

13. Tal atuação se deu quando ministrava qual disciplina?

14. Qual série? _____

15. Foi nesta escola?

Não Sim

16. Qual era sua especificidade:

Deficiência Visual Deficiência Física Deficiência Intelectual
Deficiência Auditiva Deficiência Múltipla Transtorno do Espectro Autista
 Não sei responder

OBS: Em caso de mais de um aluno, assinalar mais de uma opção.

Obrigada por sua participação!!!

APÊNDICE E- Ficha de Identificação- Prof. Sala de Recursos

A. Dados Gerais

1. Idade: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Nome da escola: _____

B. Formação

1. Habilitações Acadêmicas

1.1. Formação Inicial:

- () Magistério

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

- () Bacharelado

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

- () Licenciatura

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

1.2 Área de formação:

() Presencial () À distância

1.3 Instituição de ensino superior que cursou:

1.4 Pós- Graduação

- () Especialização

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

- () Mestrado

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

- () Doutorado

() Completo – Ano de conclusão _____ () Em andamento – () início () meio () fim ()

1.5 Área de formação: _____

Presencial À distância

1.6 Instituição de ensino superior que cursou:

2. Formação Continuada

Formação continuada nos últimos 2 anos na área da Educação Especial/Inclusiva:

- Capacitação

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Aperfeiçoamento

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Aprimoramento

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Extensão

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Em serviço

Completo – Tempo de duração _____ Em andamento – início meio fim (
 Presencial À distância

Instituição promotora: _____

- Não sei especificar/Outro: _____

() Completo – Tempo de duração _____ () Em andamento – () início () meio () fim () () Presencial () À distância

Instituição promotora: _____

C. Experiência Profissional

1. Tempo de magistério (em anos): _____

2. Tempo de atuação na área da Educação Especial (em anos):

3. Tempo de atuação na rede estadual (em anos): _____

4. Tempo de atuação na escola onde trabalha atualmente (em anos):

5. Qual (Quais) cargo (s) que ocupa atualmente? _____

6. Ocupou outros cargos anteriormente?

() Não () Sim

Quais?

7. Atua apenas na rede estadual? Se não, especifique em quais outras redes e/ou escolas:

() Não () Sim

8. Atua apenas nesta escola da rede estadual? Se não, especifique em quais escolas atua.

9. Qual sua carga horária semana? _____

10. Qual o seu vínculo funcional:

() Temporário () Efetivo () Outro. Especifique: _____

11. Qual especificidade da sala de recursos que você trabalha atualmente?

() Deficiência Visual () Deficiência Física () Deficiência Intelectual

() Deficiência Auditiva () Transtorno do Espectro Autista

12. Quantos alunos você atende atualmente? _____

13. Todos são desta escola? Caso não sejam, quantos são? _____

Não Sim

14. Qual a etapa de ensino e série que frequentam?

Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Quantos? _____

Ensino Fundamental (Anos Finais) Quantos? _____

Ensino Médio Quantos? _____

15. Todos apresentam laudo médico?

Não Sim Não sei responder

Obrigada por sua participação!!!