

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JÉSSICA FERNANDA LOPES

**O MODELO DE ENSINO COLABORATIVO À LUZ DA
PERSPECTIVA DOS GESTORES: UM ESTUDO DE CASO**



ARARAQUARA – S. P.
2021

JÉSSICA FERNANDA LOPES

**O Modelo de Ensino Colaborativo à luz da perspectiva dos gestores:
um estudo de caso**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Relma Urel Carbone Carneiro.

ARARAQUARA – S. P.
2021

L864m

Lopes, Jéssica Fernanda

O MODELO DE ENSINO COLABORATIVO À LUZ DA
PERSPECTIVA DOS GESTORES: : um estudo de caso / Jéssica
Fernanda Lopes. -- Araraquara, 2021
178 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Atuação
Colaborativa. 4. Ensino Colaborativo. 5. Gestão Escolar. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

JÉSSICA FERNANDA LOPES

O MODELO DE ENSINO COLABORATIVO À LUZ DA
PERSPECTIVA DOS GESTORES: UM ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Relma Urel Carbone Carneiro.

Data da Defesa: 17/11/2021

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

Faculdade de Ciências – UNESP/ Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Membro Titular: Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

Instituto Federal de São Paulo – IFSP/São Carlos

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

Nego-me a submeter-me ao medo,
Que me tira a alegria de minha liberdade,
Que não me deixa arriscar nada,
Que me torna pequeno e mesquinho,
Que me amarra,
Que não me deixa ser direto e franco,
Que me persegue,
Que ocupa negativamente a minha imaginação,
Que sempre pinta visões sombrias.
No entanto, não quero levantar barricadas por medo do medo,
Eu quero viver, não quero encerrar-me.
Não quero ser amigável por medo de ser sincero. Quero pisar firme porque estou
seguro,
E não para encobrir o medo.
E quando me calo, quero fazê-lo por amor
E não por temer as consequências de minhas palavras.
Não quero acreditar em algo só por medo de não acreditar.
Não quero filosofar por medo de que algo possa atingir-me de perto.
Não quero dobrar-me só porque tenho medo de não ser amável.
Não quero impor algo aos outros pelo medo de que possam impor algo a mim.
Por medo de errar não quero me tornar inativo.
Não quero fugir de volta para o velho, o inaceitável, por medo de não me sentir seguro
no novo. Não quero fazer-me de importante porque tenho medo de ser ignorado.
Por convicção e amor quero fazer o que faço e deixar de fazer o que deixo de fazer.
Do medo quero arrancar o domínio de dá-lo ao amor.
E quero crer no reino que existe em mim.

(Rudolf Steiner)

"Existe uma linha invisível que une aqueles destinados a se encontrar, não há coincidências na vida, tudo conspira, tudo passa. Em um eterno ciclo (...). Perdemos o passado a cada segundo e construímos o futuro sem termos consciência disso"

Dedico esta tese a todas as pessoas que estiveram, estão e estarão ligadas a mim pela linha invisível, ao logo da minha existência. Em especial, aos meus alunos, aqueles que cruzaram e ainda cruzarão os meus caminhos.

Dedico a todos os pesquisadores que não desistiram da Ciência em tempos tão sombrios. Aos graduandos, mestres e doutores, de famílias humildes, assim como a minha, que não desistiram apesar de todas as adversidades e dificuldades. A todas as mulheres cientistas que se dedicam a produzir e a nutrir a Ciência brasileira, apesar de todos os preconceitos e privações. Aquelas que lutam e se dedicam a ocupação do seu espaço em diversas esferas na produção do conhecimento.

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano)

Que, por meio da Educação, a diversidade de fogos seja valorizada e potencializada, de forma que cada um seja o melhor que possa ser...

AGRADECIMENTOS

A Deus, luz poderosa, que tem me permitido traçar caminhos nas estradas da vida de uma maneira generosa, abençoada, privilegiada, e, por nutrir em mim o desejo de busca pela minha missão na Terra.

Mãe (Elaine), Pai (Luiz), Irmãs (Má e Ana), vocês são meu porto seguro, minha família amada, o lugar para aonde sempre retorno, mesmo depois de ter navegado em outras águas, têm o meu amor incondicional, são minha história, a minha própria vida.

A toda minha família por inerentemente fazerem parte da minha história.

Aos meus amigos de infância, de juventude e da vida adulta, por compartilharem comigo cada momento de aprendizado e de descoberta de nós mesmos e do mundo ao nosso redor, muitos não fazem mais parte do meu dia-a-dia, mas sou grata por cada lembrança e momentos vivenciados.

A todos os meus professores que ao longo dos anos contribuíram para a minha formação pessoal e profissional na busca incansável por conhecimento e sabedoria.

A todos meus colegas de trabalho - professores - com os quais tive a oportunidade de trabalhar e conviver desde o início da minha carreira, aqueles que compartilharam comigo a tão difícil e importante arte de ensinar.

A professora Relma, minha orientadora, por me acompanhar e orientar ao longo dessa jornada do Doutorado em especial, por ter aberto às portas para a construção de novos

conhecimentos de uma forma leve, sábia e respeitosa, tornando esse caminho belo e especial na minha vida acadêmica.

Aos participantes desta pesquisa, que aceitaram generosamente contribuir com a mesma, apesar das dificuldades no cotidiano escolar. Me sinto grata, por possibilitarem que essa pesquisa se concretizasse.

Aos meus colegas da Graduação, da turma do Mestrado, do Doutorado, e membros dos grupos de pesquisa, dos quais participei ao longo da jornada acadêmica, pela partilha de conhecimentos e por promoverem discussões que contribuíram para minha formação enquanto profissional e ser humano.

Aos membros da banca examinadora da Qualificação e Defesa, Professoras Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Eliana Marques Zanata, Lucélia Cardoso Cavalcante e Carla Ariela Rios Vilaronga, pela participação e por dividirem comigo seu amplo conhecimento, bem como pelas contribuições para o delineamento e aprimoramento da Tese para a versão final.

A todas as pessoas que participaram e colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Levo comigo cada lembrança dessa passagem da minha vida que se fizeram inesquecíveis...

RESUMO

O Ensino Colaborativo vem sendo indicado como um dos mais promissores modelos de ensino, no que se refere à constituição enquanto prática, da educação inclusiva. Delineou-se enquanto tese deste estudo, que o Ensino Colaborativo, favorece o processo de inclusão escolar, de acordo com a visão dos gestores escolares. Respondeu-se a questão de pesquisa: De que forma a atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, está organizada em uma rede de ensino, na perspectiva dos gestores escolares?. Enquanto objetivo geral têm-se: analisar a experiência de Ensino Colaborativo desenvolvido entre professor da sala comum e professor especialista em uma rede municipal de ensino, na visão da gestão escolar. Delineou-se os objetivos específicos: analisar os documentos oficiais do município que caracterizam o modelo de serviço da Educação Especial adotado; descrever a estrutura e o funcionamento do serviço da Educação Especial oferecido na rede municipal de educação; descrever e analisar o processo de colaboração entre os professores da sala comum e o professor especialista a partir da visão dos gestores. A pesquisa é do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa. Enquanto, instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, com roteiro semiestruturado, aplicada a supervisão, direção, coordenação e professores consultores/itinerantes, totalizando 11 participantes, de cinco das oito escolas do Ensino Fundamental (ciclo I) do município em que a pesquisa foi realizada, a fim de levantar informações sobre o formato de Ensino Colaborativo. Os dados foram categorizados e submetidos a análise de conteúdo. Enquanto categorias delineou-se: 1. Atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva; 2. Modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município, em formato de Ensino Colaborativo; 3. Atribuições e Atuações dos gestores; 4. Atribuições e responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores; 5. Demandas atuais da Educação Especial e concepção sobre o Ensino Colaborativo. Os resultados evidenciam que há um caminho longo a se percorrer, no que se refere a promoção de uma gestão democrática que prioriza ações inclusivas e o Ensino Colaborativo. Verificou-se que apenas a presença do professor da Educação Especial na sala de aula comum, não significa ensinar em colaboração, visto que esse processo é complexo e demanda um conjunto de prática e princípios, que não foram identificados em todas as escolas. Esse estudo demonstrou que quem detém o protagonismo no processo de ensino é o professor da sala de aula comum, enquanto o professor especialista é percebido como um auxiliar. Conclui-se que por intermédio dos pressupostos colaborativos, foi possível confirmar a tese de que o Ensino Colaborativo, quando acontece, favorece o processo de inclusão escolar, de acordo com a visão dos gestores escolares, visto que esse modelo potencializa as práticas pedagógicas, possibilitando maior aprendizagem e participação de todos os alunos. A experiência do município em questão é importante, pois representa um avanço no que se refere aos modelos de ensino tradicionais, bem como ao oferecimento do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial na sala comum. No entanto, os dados mostram a necessidade da proposta de colaboração avançar, para além da presença física dos dois professores na sala de aula. Evidencia falas contraditórias dos gestores acerca do Ensino Colaborativo, o que sugere pouco conhecimento sobre esse modelo. Espera-se que esta pesquisa, possa contribuir para reflexões acerca do Ensino Colaborativo, enquanto apoio a educação inclusiva, bem como a importância da gestão escolar para esse processo.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atuação Colaborativa. Ensino Colaborativo. Gestão Escolar.

ABSTRACT

Collaborative Teaching has been pointed out as one of the most promising models of teaching when it comes to constitute teaching practices in inclusive education. This study was established based on the assumption that Collaborative Teaching favors the inclusive teaching process according to the school management perspective. We have also sought to answer the following research question: How does Collaborative Teaching take place between the regular teachers (general education teachers) and the ones within Special Education, organized in a teaching network, according to the school management perspective?. Our general objective was to analyze Collaborative Teaching practices developed between the general education teacher and the specialist teacher on a municipal educational system, focusing on the school management perspective. Our specific objectives were: to analyze the city official documents that characterize the adopted Special Education model; to describe the structure and functioning process of Special Education offered in the municipal education system; to describe and analyze the collaborative process between regular and specialists teachers from the school management perspective. As our research method, we have applied a qualitative approach, using a case study as our methodological procedure. As our data-collecting instrument, we have used an interview, with a semi-structured script, conducted with the school supervisor, the manager, the coordinator, and the itinerant/consultant teachers, totaling eleven participants, from five of the eighth schools offering Basic Education (Elementary School) from the city in which the research was conducted, in order to collect information about the developed Collaborative Teaching process. The data were collected, and their content was analyzed. We have created five analysis categories: 1. Municipal system and schools' roles within the inclusive perspective; 2. Models of assisting the Special Education target-public in the city, within a Collaborative Teaching format; 3. Responsibilities and roles of school management; 4. Responsibilities and roles of the teachers within the target-public of Special Education according to the school management perspective; 5. Current demands of Special Education and conceptions about Collaborative Teaching. Results show that there is still much progress to be achieved towards a democratic school management that favors Collaborative Teaching and inclusive actions. It was verified that only the presence of the Special Education teacher in a regular classroom does not entail collaborative teaching, since this process is complex and demands a set of practices and principles, that were not identified in every school we have analyzed in this research. This study has demonstrated that the figure possessing the leadership in the teaching process is the general education teacher (the regular teacher), whereas the specialist teacher is perceived as an auxiliary one. It is concluded that through collaborative approaches, it is possible to confirm the assumption that Collaborative Teaching, when put into practice, favors the inclusion process in the school – according to the school management perspective, since this model potentializes pedagogical practices, allowing all students to learn more and participate more. The background of the city in which our research was conducted is important, because it represents a progress considering traditional models of teaching, as well as to providing Specialized Educational Service to students

inserted on Special Education in a general education classroom. However, our data show a need to advance on the collaborative proposal beyond the presence of two teachers in the classroom. Our data also shows contradictory discourses from the school management perspective regarding the process of Collaborative Teaching, showing little understanding of this model. With this research, we intend to contribute i) with the reflections about Collaborative Teaching as a support to inclusive education, and ii) to the importance of the school management for this process.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Collaborative Acting. Collaborative Teaching. School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAES - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

APM – Associação de Pais e Mestres

AVD – Atividades de Vida Diária

AVP – Atividades de Vida Prática

CAEE- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CONAD - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DI – Deficiência Intelectual

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

EAD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENEB - Secretaria Nacional de Educação Especial

SESI – Serviço Social da Indústria

SESPE - Secretaria de Educação Especial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UDL- Universal Designer Learning

UES – Unidades de Ensino

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

SUMÁRIO

FIOS DE MEMÓRIA DA HISTÓRIA QUE ME TROUXE ATÉ AQUI.....	15
INTRODUÇÃO	22
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SERVIÇOS DE ATENDIMENTO E TRABALHO DOCENTE.....	27
1.1 O Início da escolarização do público alvo da Educação Especial e o delineamento dos movimentos de Segregação, Integração e Inclusão.....	27
1.2 Os princípios da Inclusão Escolar e o suporte legislativo.....	29
1.3 Legislação Brasileira acerca da Inclusão Escolar a partir dos anos 2000.....	37
1.4 A gestão, o ambiente e o impacto no processo de implementação da inclusão escolar.....	44
1.5 Serviços de apoio: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais.....	50
1.6 Formação e Trabalho Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	57
2 O ENSINO COLABORATIVO COMO PRÁTICA INCLUSIVA E OS DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO.....	64
2.1 Ensino Colaborativo: conceito, teorias e técnicas para implementação na perspectiva inclusiva sob o olhar da literatura internacional.....	64
2.2 O que dizem as pesquisas no âmbito nacional sobre o Ensino Colaborativo e suas possibilidades.....	79
2.3 O Desenho Universal para Aprendizagem enquanto aliado do Ensino Colaborativo ao apoio à inclusão escolar.....	88
2.4 Componentes de uma Escola Inclusiva com o apoio do Ensino Colaborativo.....	91
3 MÉTODO.....	98
3.1 Percurso Metodológico.....	98
3.2 Procedimento Iniciais e Éticos.....	99
3.3 Local da Pesquisa e Contexto das Participantes.....	99
3.4 Procedimento e Local da Coleta de Dados.....	101
3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	102
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107

4.1. DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO E O AMPARO LEGAL.....	107
4.1.1 Considerações acerca do Edital de Contratação dos professores especialistas em Educação Especial.....	115
4.1.2 Considerações acerca do Plano Municipal de Educação vigente (2015 a 2025)..	117
4.2 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS.....	124
4.2.1 Categoria 1: Atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva.....	124
4.2.2 Categoria 2: Modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município em formato de Ensino Colaborativo.....	127
4.2.3 Categoria 3: Atribuições e Atuações dos Gestores.....	141
4.2.4 Categoria 4: Atribuições e Responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores.....	144
4.2.5 Categoria 5: Demandas atuais da Educação Especial e concepção sobre o Ensino Colaborativo.....	150
CONCLUSÕES.....	160
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A.....	177

FIOS DE MEMÓRIA DA HISTÓRIA QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

"Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: 'a miséria na fartura'. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar"

(Paulo Freire)

O interesse em pesquisar sobre a área da Educação Especial e da Formação de Professores surgiu no decorrer da minha graduação em Pedagogia. Conforme entrava em contato com a literatura acerca dessas áreas, me via em meio a muitos questionamentos. Alguns problemas presentes nessas áreas me incomodavam insistentemente. Esta sensação de incômodo me fez perceber que era necessário analisar e refletir com maior profundidade sobre situações conflituosas que estão presentes todos os dias no cotidiano escolar. Esse movimento fez com que eu buscasse alternativas que pudessem amenizar minha inquietação. Descobri que os estágios curriculares, bem como o trabalho de conclusão de curso, ainda na graduação, poderiam servir como meio para o aprofundamento nessas áreas do conhecimento.

Sobre a Educação Especial, me perguntava como o público dessa modalidade era escolarizado na escola comum. Eles, de fato, aprendiam os conteúdos científicos historicamente construídos no ambiente escolar? Como esses alunos sentiam-se nesse ambiente? E o relacionamento com os pais, professores e funcionários, como era? Frequentemente lia pesquisas que diziam o que era a Educação Inclusiva e a importância de esta ser implementada, quase sempre, profissionais despejando orientações, que, muitas vezes, apresentavam-se desvinculadas do contexto escolar: do real e difícil cotidiano escolar. Os estudos traziam, no máximo, a opinião dos professores sobre o movimento da inclusão educacional e suas implicações para o trabalho docente. No entanto, pouco se dava ouvidos aos mais atingidos, em meio a

tantas mudanças no cenário educacional nessa perspectiva, os próprios alunos público-alvo da Educação Especial.

Após essa constatação, acreditei ser necessário trazer à luz as concepções dos alunos público-alvo da Educação Especial sobre sua escola. A intenção era dar voz a eles e perceber a escola e o processo de inclusão escolar por meio do olhar dos próprios alunos. Consegui aprofundar meus estudos e responder alguns dos meus questionamentos mediante a realização da minha monografia de conclusão de curso. Como resultado, tivemos mais de 90% dos alunos (participantes) que disseram gostar da escola e de seus pares, apesar das inadequações mapeadas, seja de origens arquitetônicas ou das práticas educativas. Todavia, ainda não havia conseguido analisar e refletir com maior profundidade sobre as problemáticas e questionamentos acerca da formação de professores.

Inegavelmente o professor é a principal figura no processo educacional. Ele pode inibir ou potencializar o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos. Todas as suas ações dentro da escola causam um impacto de maneira direta e real na vida dos seus alunos, seja ele positivo ou negativo. Assim, sua responsabilidade é muito grande e isso é muito sério, já que trabalham cotidianamente com conhecimento, sonhos e vidas de pessoas. Entretanto, a partir dos meus estágios curriculares e da pesquisa de campo, realizada durante meu trabalho de conclusão de curso, pude observar que, por inúmeros motivos, parte dos professores nem sempre conseguiam ser uma influência positiva no desenvolvimento dos seus alunos. Muito pelo contrário, a realidade mostrava-se extremamente dura e conflituosa.

Mais questionamentos invadiam meus pensamentos. Qual era o motivo desses conflitos? Por que a realidade escolar se mostrava tão complicada e as condições de trabalho massacrantes? Por que tanta dificuldade no processo de ensino e de aceitação de novos paradigmas? Qual a razão de uma parcela considerável dos alunos não conseguirem aprender o básico? Qual a dificuldade em refletir sobre sua própria prática e transformá-la para melhor? Qual a causa de tanta resistência quanto ao trabalho colaborativo e com as diferenças individuais dos alunos? Não tinha intenção na época de gerar respostas para todas as questões levantadas, mas, talvez mais perguntas. Entretanto, esses questionamentos me fizeram pensar em muitas coisas, inclusive que vários dos processos mencionados são aprendidos. Logo, se não são dadas condições para o professor aprender a lidar com tais processos, ações e situações, ele certamente

encontrará grandes dificuldades em seu trabalho cotidiano, ocasionando prejuízos, sobretudo a seus alunos.

Como o professor aprende a ser professor? Durante a formação inicial, posteriormente, na formação continuada, esta última enquanto formação concomitante a prática, ressalta-se que a própria ação na prática é campo de aprendizagem docente. Portanto, o processo de formação do professor é permanente, não termina nunca ou pelo menos, não deveria terminar. Em meio a esse contexto, pensava que, se grande parte dos professores não dominavam os saberes docentes e nem conseguiam dar conta de ações básicas do seu ofício, algo muito errado estava acontecendo no processo de formação inicial e continuada, mas, sobretudo, a inicial.

Refletindo sobre a minha própria formação ao longo da Educação Básica e da Graduação, ambas cursadas em instituições públicas, pude encontrar algumas pistas. Recebi uma formação durante a Graduação quase que inteiramente tradicional, semelhante à descrição apresentada na literatura daquela “Educação” do século XIX e que ainda é possível observar nos dias de hoje em todos os níveis de ensino, do infantil ao superior.

As aulas, em sua maioria, possuíam uma didática tradicional, uma metodologia tradicional, uma organização tradicional, enfim, um ensino tradicional. Futuros professores sentados quase sempre em fileiras com visão apenas da nuca da pessoa que sentava a frente e do professor. Quase não debatíamos, não conversávamos, não trocávamos ideias sobre dúvidas e constatações durante as aulas. Trabalhávamos individualmente, de uma maneira solitária, diria até cruel. Pensando nessa situação me perguntei: como é possível um ser humano que foi "educado" a vida toda em um sistema com modelos tradicionais, após “formado” chegar à escola e trabalhar de uma maneira significativa, flexível, colaborativa e levando em consideração as diferenças individuais de todos os alunos no processo de ensino? Como é possível refletir, agir e transformar a prática em serviço, se durante a formação esses mecanismos não foram oportunizados, ou seja, se ele não aprendeu a fazê-lo? Cheguei à conclusão, com algumas exceções, que esse processo não é possível, visto que, se não são oferecidos meios para serem aprendidas as ações, o professor não conseguirá realizá-las em serviço de uma maneira significativa, ou seja, com qualidade.

Há mais um agravante, os cursos de formação de professores são extremamente teóricos, inclusive as disciplinas destinadas a práticas de ensino. A carga horária do estágio parece-me não ser bem organizada, uma vez que, acaba sendo tão teórico quanto

as disciplinas teóricas. Não há uma supervisão adequada, uma vez que, um professor não consegue supervisionar de maneira satisfatória 50 alunos realizando estágios em lugares e horários diferentes. A supervisão, por vezes, é realizada de maneira distante, o que parece insuficiente.

Logo após a minha colação de grau ingressei no mestrado em 2013 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, na linha de pesquisa "Ensino e Aprendizagem". A partir dessas constatações e dos estudos realizadas pelos grupos de pesquisa aos quais pertencço, decidi, junto com minha orientadora, que trabalharíamos com o tema de formação de professores, articulado a algum público-alvo da Educação Especial. Neste meio tempo dois temas estavam sendo estudados em nosso grupo de pesquisa, dentre eles Dotação e Talento, temática esta que me interessava e chamava muito minha atenção pelo silêncio acerca dessa população no ambiente escolar. Acreditava que provavelmente, estas estavam sendo marginalizadas dentro e fora da escola, passando despercebidas pelos olhos de professores, profissionais e da própria família, muitas vezes, por falta de conhecimento sobre o fenômeno por parte desses grupos. Me chamou a atenção o quão recente são as pesquisas realizadas no Brasil nesta área, se compararmos com outros grupos público-alvo da Educação Especial. Era desejo de minha orientadora ampliar suas pesquisas nessa área. Assim, decidimos articular um estudo que permeasse as áreas da Dotação e Talento e da Formação de Professores em uma perspectiva inclusiva. Desta maneira, delineou-se o estudo do meu Mestrado.

No início do ano de 2013 consegui uma bolsa na Pós-Graduação e desenvolvi a minha pesquisa de maneira muito intensa e com exclusividade, isso impossibilitou o meu ingresso na docência nos próximos dois anos. A minha pesquisa de campo foi importante no município de Bauru, visto que fui a primeira pesquisadora a oferecer um curso para os professores na rede municipal de Bauru sobre a área de Dotação e Talento, bem como alertar sobre a possível presença de alunos dotados e talentosos nas salas de aulas das escolas públicas do município. Desenvolvi, apliquei e avaliei um Programa de formação Continuada para professores em duas turmas (presencial e EaD), concomitante, a quantidade de participantes eram equivalentes entre as turmas e acessavam o mesmo material para estudo, bem como submetidos aos mesmos critérios de avaliação ao longo da formação. Como principal resultado do meu estudo destaco que não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas presencial e

EaD quando comparadas no desenvolvimento da formação. No entanto, houve significância estatística quando comparado o desempenho de cada uma das turmas, delas com elas mesmas, antes e depois de passarem pelo Programa de Formação Continuada, sobre Dotação e Talento. A partir desses dados inferi que os professores, independente da modalidade de ensino que participaram, ampliaram o conhecimento sobre o assunto ao final da formação. Ressalto ainda que no grupo de pesquisa, outros estudos foram desenvolvidos com apoio de agências de fomento, bem como parceria com a UNESP, o que possibilitou a identificação de alunos da rede pública e pela demanda, foi aberta em Bauru a primeira sala de recursos do Estado de São Paulo direcionada aos alunos com Dotação e Talento.

Após a finalização da pesquisa de Mestrado tive um sentimento de esgotamento da minha vida acadêmica e senti um chamado para a docência, decidi que era hora de eu me tornar, efetivamente, professora. Nesse instante, decidi que não entraria em um curso de Doutorado sem antes passar por uma sala de aula, sem ter conhecimento do funcionamento da escola e dos saberes práticos da docência. Eu precisava desse conhecimento que me faltava. Prestei concurso em várias cidades da região de Bauru no final do ano de 2014, no início de 2015 estava trabalhando como professora efetiva no município de Agudos no qual permaneci por aproximadamente cinco anos, seis meses depois do ingresso em Agudos, fui chamada em outro concurso no município de Piratininga, no qual permaneci por aproximadamente três anos. Eu saía da minha casa cedo em Bauru, me deslocava para Piratininga dar aula, em seguida ia para Agudos dar as aulas da tarde e depois a noite retornava para Bauru. Senti na pele todos os prazeres e mazelas do que é ser professor em início de carreira, que precisa trabalhar em mais de uma escola, que precisa se deslocar por longas distâncias para trabalhar, que não tem horário de almoço e não tem tempo para nada. Além de outras dificuldades práticas que com o tempo dei preferência por esquecer para não apagar o brilho dos bons momentos no início da minha carreira. Nesse instante, com um sentimento de gratidão dou destaque ao município de Agudos (setor de educação) o qual me acolheu e me ensinou a ser professora. Ressalto, que das cidades, pelas quais passei, acredito que a organização educacional pública do referido município, seja a mais próxima do que considero de “qualidade”, assim como o setor da Educação Especial. Atualmente, sou professora (da Educação Básica) efetiva do município de Bauru, cidade em que atualmente resido.

No ano de 2018 avalei que era o momento de retornar para a academia, pois já tinha alguns anos de experiência na docência e meu olhar já havia se transformado em

diferentes aspectos. Resolvi prestar o processo seletivo no Programa de Educação Escolar (UNESP - Araraquara) e nesse mesmo ano, ingressei no curso de Doutorado no referido programa. Conversei com a minha orientadora sobre as possibilidades de delineamento do meu projeto de pesquisa e decidimos analisar o serviço de Educação Especial, bem como o possível Ensino Colaborativo desenvolvido em um município localizado no interior do Estado de São Paulo, entre professores do ensino comum e da Educação Especial, já que nesse município a maior parte dos alunos público-alvo da Educação Especial, recebe atendimento do professor especialista na sala de aula comum e não em salas de recursos, categoriais ou multifuncionais. Por ser uma realidade peculiar se compararmos com outros municípios da região, optamos em concentrar a pesquisa nesse município, com a devida autorização das autoridades do mesmo.

Inicialmente um dos objetivos específicos deste estudo foi “Descrever e analisar o processo de colaboração entre os professores da sala comum e os professores especialistas a partir de suas próprias perspectivas”. Para tanto, o levantamento de dados seria realizado por meio de dois grupos focais, um formado por professores da sala comum e outro formado por professores da Educação Especial, objetivando levantar possíveis aspectos positivos e limitantes da prática docente, em formato colaborativo, segundo os próprios professores, para posterior análise. Ao longo de dois anos consecutivos (2019 e 2020), foram realizados convites pela gestão escolar e em segundo momento pela pesquisadora, aos professores a fim da participação no grupo focal, entretanto, não obtivemos aceite por parte dos professores. No decorrer do ano de 2020 se alastrou a Pandemia da doença Covid-19, ocasionada pelo novo Coronavírus, e as aulas escolares foram suspensas presencialmente, o que impossibilitou novos convites e a coleta de dados almejada. Por esta razão, o grupo focal com os professores da sala comum e da Educação Especial não pôde ser realizado. Sendo assim, mudamos o foco do estudo, e realizamos uma análise do Ensino Colaborativo à luz da perspectiva dos gestores escolares compostos por: supervisora, coordenadoras, diretoras e professoras itinerantes (nomenclatura utilizada pelo município em questão), estes últimos são professores titulares de Educação Especial e realizam a supervisão dos professores auxiliares da Educação Especial, no município em que a coleta foi realizada, atuando como professores consultores, portanto com atuação na gestão escolar. Desta maneira, neste trabalho, esse grupo será denominado de professores consultores/itinerantes, visto que realizam a consultoria dos professores especialistas em mais de uma escola. É importante ressaltar que o contexto de Pandemia influenciou diretamente o andamento

desta pesquisa, bem como impactou diretamente a coleta de dados, ocasionando dificuldades e limitações no levantamento realizado.

A partir desse cenário, delineamos esse estudo com temática tão importante e pouco aplicada no Brasil para atendimento ao público-alvo da Educação Especial. A prática do Ensino Colaborativo entre professores da sala comum e da Educação Especial à luz da perspectiva dos gestores escolares. Considerando o olhar para o Ensino Colaborativo e a atuação da gestão escolar, uma vez que acredita-se na importância do papel dos gestores na construção de políticas, culturas e práticas inclusivas no contexto escolar.

A motivação para desenvolver este estudo, foi pela convicção de que a escola se constitui como um espaço importante para a ampliação da construção de culturas, políticas e práticas inclusivas.

Este trabalho representa a conclusão de uma etapa e um emaranhado de fios compostos pelas minhas memórias, experiências, trabalho e filosofias, ao longo de anos, acerca da docência, da inclusão escolar, dos alunos, onde a minha vida pessoal, acadêmica e profissional se encontram, cruzam, entrelaçam, tecendo uma teia, a teia da minha vida...

INTRODUÇÃO

“A esperança é fundamental para impulsionar a luta. Mas minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. A descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. A consciência de que a mudança é possível (e necessária), é essencial, pois é sabendo que mudar é difícil, mas possível, que o oprimido nutre sua luta e sua esperança num amanhã melhor, onde não seja tão difícil amar o próximo e viver poeticamente. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”

(Paulo Freire)

Durante muito tempo os alunos que não se adaptavam ao ensino e às formas de organização adotada pelo sistema educacional vigente, ou seja, aqueles que não se enquadravam ao padrão de normalidade, foram excluídos da escola. Ainda hoje é possível, cotidianamente, presenciar ações exclusivas na escola e na sociedade de modo geral. No entanto, desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), legalmente, toda criança passou a ter o direito fundamental à educação, independentemente da sua condição.

Assim, nos últimos anos, no Brasil, intensificaram-se as discussões sobre o movimento da inclusão no âmbito educacional. Constatou-se que, para incluir todos os alunos nas instituições escolares, era necessário um movimento transformador que objetivasse novas práticas pedagógicas, que atendesse a todos os alunos independentemente de suas características individuais, este movimento originou a Educação Inclusiva, esta por sua vez, questiona as práticas pedagógicas homogêneas.

A Educação Especial complementa e/ou suplementa a Educação Comum, mas não a substitui. Contudo, historicamente a Educação Especial atuou de forma paralela a educação comum. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), os grupos pertencentes à Educação Especial são aqueles que abarcam pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação e, portanto, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos serviços de apoio.

Portanto, o Brasil adotou legalmente a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desta forma a escola, obrigatoriamente, recebe todos os alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial, estes em sua maioria, atualmente, estão matriculados na sala comum. Logo, a equipe escolar, com destaque para a gestão

escolar, tem o desafio central de trabalhar em meio a diversidade dos alunos, bem como promover educação de qualidade para todos os alunos, construindo cultura, políticas e práticas inclusivas o que demanda a necessidade de diversas estratégias, questionando a fragilidade dos sistemas de ensino adotarem apenas uma única possibilidade de oferecimento do AEE, que se resume, em maioria, as Salas de Recursos Multifuncionais.

No que se refere aos professores da Educação Especial devem identificar e implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas. Além disso, esse profissional deve trabalhar em colaboração com o professor da sala comum em práticas que são necessárias, para a inclusão e aprendizagem de todos, incluindo os alunos público-alvo da Educação Especial.

Referente a formação, os professores devem comprovar cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente associado a outra licenciatura ou então complementação de estudos ou pós-graduação em áreas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento. Portanto, o professor para atuar enquanto especialista da Educação Especial na Educação, precisa ter uma formação superior inicial voltada à docência e outra voltada especificamente para a Educação Especial. No entanto, a formação específica para Educação Especial acontece, em grande número, por meio de especializações que nem sempre são de boa qualidade, tal constatação, revela um dificultador no processo de construção de práticas educacionais inclusivas na escola (CARNEIRO, 2012).

A Educação Inclusiva inegavelmente representa um desafio para os professores da sala comum, uma vez que exige destes, habilidades e saberes específicos, cujos nem sempre, foram preparados para tanto, ao longo da sua formação. Nesta direção, entende-se que a formação inicial e continuada de professores representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas.

Um aspecto importante para o trabalho em educação na perspectiva inclusiva é a comunicação, o diálogo entre os professores, membros da equipe escolar, alunos e comunidade. Exercitar a prática do diálogo é imprescindível, uma vez que esta ação permite reflexões sobre os desafios diários e incentiva a busca de soluções para problemas presentes no cotidiano educacional de modo coletivo, fomentando a

colaboração. A escola, por sua vez, a partir dos princípios inclusivos deve ser constituída enquanto espaço de colaboração e trabalho em equipe, objetivando atender as necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, de maneira que as diferenças, sejam respeitadas e valorizadas.

Nesta direção, para atender a demanda e a diversidade de todos os alunos, bem como apoiar a inclusão escolar, o Ensino Colaborativo entre os professores da sala comum e da Educação Especial, faz-se como essencial, assim como a constante busca de formação para a ampliação dos saberes e conhecimentos que nunca se apresentam como suficientes e os gestores escolares são importantes nesse processo, uma vez que, na escola eles são responsáveis pela formação em serviço. Pensando nesse modelo de ensino outros aspectos são importantes, como o envolvimento e apoio da gestão escolar, da família, da equipe escolar e de toda a comunidade. O exercício do Ensino Colaborativo, aspecto enfatizado nesta pesquisa, pode auxiliar na constituição de práticas que consideram a diversidade dos alunos, o que não é tarefa fácil e representa um grande desafio para os gestores e toda equipe escolar.

Segundo Mendes (2006), os autores Bauwens, Hourcade e Friend (1989) conceituaram o Ensino Colaborativo, a fim de desenvolver um programa educacional dirigido a todos os alunos. Tal modelo foi definido a fim de propor uma nova possibilidade de educação aos alunos público-alvo da Educação Especial, para além de salas de recursos, classes especiais e escolas especiais. Logo “um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES, 2006, p.32).

Acredita-se que o Ensino Colaborativo é um dos mais eficientes modelos de ensino, no que se refere ao processo de inclusão escolar, pois possibilita aos professores trocas de saberes e parcerias, além do trabalho coletivo, bem como compartilhamento de objetivos, técnicas e estratégias de ensino que acabam favorecendo a aprendizagem não só dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas de todos. Entretanto, o desafio desse modelo se encontra na colaboração entre os professores que deixam de desenvolver um trabalho individualista para atuar de forma colaborativa dividindo metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções de problemas, e a administração da sala de aula para o ensino de todos os alunos.

A gestão escolar é um elemento determinante para o sucesso do Ensino Colaborativo na escola, portanto, será considerada como um dos focos centrais deste estudo. Uma vez que para o desenvolvimento de relações colaborativas na escola é necessário um suporte administrativo nas figuras dos gestores, já que eles proverão os recursos e a organização para formação continuada da equipe escolar, bem como são responsáveis pela autorização de importantes medidas para o Ensino Colaborativo acontecer na escola como por exemplo: tamanho e organização das salas, os horários e determinação da rotina escolar, a solicitação dos professores de Educação Especial perante a secretaria de educação, além da adequação de tempo para reunir a equipe de professores, a fim da realização do planejamento e avaliação comum. Portanto, o Ensino Colaborativo demanda de uma gestão aberta ao diálogo, que apoia e auxilia na implementação e na prática desse modelo de ensino, se a gestão escolar não prioriza o Ensino Colaborativo, o mesmo passa a ser inviável na escola.

Considerando esse panorama, para o desenvolvimento desta pesquisa, entende-se o Ensino Colaborativo como um conceito amplo de apoio a cultura e a educação inclusiva, envolvendo múltiplos aspectos como as pesquisas colaborativas, consultorias colaborativas e o trabalho em colaboração entre professores. Ressalta-se que neste trabalho considerou-se o Ensino Colaborativo com o foco no trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e da Educação Especial.

Nessa perspectiva, definiu-se a seguinte tese: Embora a atuação conjunta em sala de aula não seja o único indicador e referência de colaboração, o Ensino Colaborativo, entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, trabalhando juntos na mesma sala, favorece o processo de inclusão escolar, de acordo com a visão dos gestores escolares. A questão central que norteou a pesquisa foi: De que forma a atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, está organizada em uma rede de ensino, na perspectiva dos gestores escolares?

Assim foi estabelecido como objetivo geral dessa pesquisa:

- Analisar a experiência de Ensino Colaborativo desenvolvido entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial em uma rede municipal de ensino, na visão da gestão escolar.

Sendo que os objetivos específicos foram:

- Analisar os documentos oficiais do município que caracterizam o modelo de serviço de Educação Especial adotado;
- Descrever a estrutura e o funcionamento do serviço da Educação Especial oferecido na rede municipal de educação;
- Descrever e analisar o processo de colaboração entre os professores da sala comum e o professor especialista a partir das perspectivas dos gestores.

Acredita-se na relevância acadêmica, social e científica deste estudo, uma vez que, faz-se a proposição da criação de uma política pública de Atendimento Educacional Especializado nas escolas, com foco no Ensino Colaborativo (entre professores da sala comum e da Educação Especial), superando a supremacia da utilização das Salas de Recursos Multifuncionais, que embora, até então, representem um avanço no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, apresenta fragilidades, e tem recebido críticas de estudiosos, por em muitos contextos, configurar-se como um ambiente segregado de atendimento.

Quatro capítulos compõem o corpo principal deste trabalho. Após essa “Introdução”, no primeiro capítulo, intitulado “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os Serviços de Atendimento e Trabalho Docente”, é apresentado os temas relacionados a Educação Especial, Educação Inclusiva, bem como histórico, definições e conceitos, além do apontamento dos serviços de apoio a Educação, mais especificamente o AEE, a formação e o trabalho docente na perspectiva inclusiva.

O segundo capítulo “O Ensino Colaborativo como prática inclusiva e os desafios de sua implementação”, apresenta o conceito e teoria do Ensino Colaborativo, bem como a sua importância para a vivência de uma educação inclusiva, além dos desafios envolvidos nessa prática.

No terceiro capítulo apresenta-se o “Método” da pesquisa. O quarto capítulo refere-se a “Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados” das entrevistas que foram realizadas com as participantes da pesquisa, bem como documentos verificados, enquanto dados estes foram analisados e discutidos a partir da literatura selecionada. Por fim, nas “Conclusões” são tecidas as últimas considerações e contribuições relacionadas ao presente estudo.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SERVIÇOS DE ATENDIMENTO E TRABALHO DOCENTE

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”

(Paulo Freire)

1.1 O Início da escolarização do público-alvo da Educação Especial e o delineamento dos movimentos de Segregação, Integração e Inclusão

A educação das pessoas que fugiam do padrão de normalidade passou por um percurso ao longo da história. Inicialmente, esse público era totalmente excluído da sociedade e, em algumas culturas, eram condenados à morte logo após o nascimento. Posteriormente, o período de segregação, foi caracterizado pela ênfase na incapacidade e inutilidade das pessoas que não se enquadravam no padrão estabelecido, acarretando condições de negligência, abandono e/ou segregação em residências, asilos, prisões, manicômios, internatos, entre outras instituições. As condições de sobrevivência nesses locais eram precárias e não havia cuidados especiais: crianças, adultos, homens e mulheres, com diferentes idades e necessidades, misturavam-se em um mesmo local sem nenhum atendimento especializado. O olhar da sociedade para eles era repleto de estereótipos e preconceitos, considerados como incapazes, inclusive de estudar e aprender (JANNUZZI, 2004). Nesse período, a educação a todos não era um direito, portanto era acessível apenas a uma pequena parte da população.

Com o passar dos séculos experiências vivenciadas atreladas aos chamados modelos médicos de intervenção, representaram um avanço determinante na área educacional voltada às pessoas com deficiência, uma vez que estas passaram a ser mais ativas no processo educacional. Contudo, as intervenções continuavam a acontecer de modo segregado, paralelo e inacessível a maioria das pessoas. A medicina assumiu um papel relevante no surgimento da Educação Especial, pois conceituou o que era (ou não) normalidade. No final do século XIX e início do século

XX, surgiram as instituições especializadas que iniciaram o processo de maior preocupação com a educação das pessoas com deficiência. Entretanto, os atendimentos permaneciam acontecendo em ambientes segregados (JANNUZZI, 2004; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

No século XX, por volta dos anos setenta, emerge o movimento da integração social que vai contra a política de segregação, mas exige esforço do sujeito para reverter sua condição de deficiência e iniciar a adaptação no contexto social. É um processo da esfera individual para se enquadrar na esfera social. Este movimento representou um passo importante no que se refere à socialização e escolarização das pessoas com deficiência. Os movimentos relacionados à valorização e apoio aos direitos humanos pós década de 60, passaram a apoiar as práticas e ações que objetivavam a integração, uma vez que esses movimentos reconheciam as pessoas com deficiência como seres humanos, providos de direitos, assim como qualquer cidadão, além de alertarem sobre os prejuízos da segregação. Outro fator importante foi o desenvolvimento de pesquisas científicas que versaram sobre descobertas na forma de ensinar pessoas com dificuldade de aprendizagem, bem como a pressão de movimentos sociais compostos por pais, profissionais e grupos de pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

A partir da década de setenta, crianças com deficiência passaram a ser aceitas na escola comum, ao menos em classes especiais. Críticas emergiram a esse modelo, pois constatou-se que a integração exigia um esforço e progresso unicamente do aluno e, na maioria das vezes, essas transformações individuais não aconteciam. Portanto, políticas oficiais de integração escolar pautavam-se seguidamente em práticas de segregação dentro do ambiente escolar. Embora o período da integração e institucionalização tenha representado avanço, se comparado ao período de exclusão educacional, tais práticas não atendiam, completamente, os direitos das pessoas com deficiência, além de contribuírem para perpetuar a ideia de que um ser humano, por possuir características específicas (diferentes), tornava-se superior ou inferior ao outro e não poderiam conviver harmonicamente em um mesmo espaço realizando atividades semelhantes (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

Essa lógica, mais tarde, foi contraposta à concepção de inclusão, que contrariamente a integração exige adaptação da esfera coletiva e social para acolher o ser humano independentemente de sua condição pessoal. Portanto, intensificaram-se as discussões no campo educacional, acerca da inclusão, o que resultou na criação e

divulgação de leis, recomendações, declarações e outras diretrizes referentes à área da Educação Especial, que influenciaram países de todo o mundo (MENDES, 2006).

Destarte, mesmo com a legislação avançada, conforme será explorada no item seguinte, no que se refere aos direitos educacionais de todos, ainda existem inúmeras práticas pautadas na exclusão. A escola enfrenta grandes desafios para legitimar, na prática, o que a legislação determina na esfera da inclusão escolar. Desafios estes das mais diversas naturezas que permeiam fatores estruturais, organizacionais e atitudinais.

1.2 Os princípios da Inclusão Escolar e o suporte legislativo

A partir dos movimentos relacionados à integração das pessoas com deficiência, novas discussões aconteceram acerca da temática relacionada a Educação para todos, fato que possibilitou o desenvolvimento de leis e maior notoriedade política para a causa. No Brasil, no ano de 1961, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61, que direcionou artigos que versaram sobre a educação de modo geral, bem como o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial, na época, denominada “educação do excepcional”, sem definição clara do público-alvo. A partir desta lei, a educação deste público foi determinada e passou a ser um direito.

A LDBEN de 1971, n. 5.692, determinou que os alunos com deficiência física, intelectual ou os que apresentavam discrepância – no que diz respeito ao atraso idade/série, assim como os superdotados – têm o direito de receber atendimento especializado. A lei determinou que o atendimento deveria ser feito preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse período, o termo Educação Especial passou a ser empregado e se consolidou com o tempo. Após a publicação da legislação vigente até então, foram criados centros, coordenadorias, conselhos e outros órgãos que se debruçavam sobre o atendimento ao público-alvo da Educação Especial. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1985 a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e em 1999 criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONAD). Destaca-se a Secretaria da Educação Especial, que além de entre outras

vantagens, possibilitava “mobilidade institucional junto às fontes de decisão do Executivo, maior negociação com as secretarias de educação das unidades federadas e uma capacitação mais ampla de articulação com outros órgãos públicos e privados” (JANNUZZI, 2004, p. 146). A SESPE posteriormente passou a ser ligada ao MEC e em 1990 a Educação Especial foi atribuída à Secretaria Nacional de Educação Especial (SENEB) e a SESPE deixou de existir.

Apesar da criação da legislação, de órgãos governamentais e das secretarias, ações práticas e de qualidade voltada para a educação das pessoas com deficiência encontraram dificuldade para se consolidar, visto que era necessário maior participação, investimentos e fiscalização governamental. Por outro lado, é constatado avanços significativos na área, a exemplificar o crescente número de pesquisas científicas que proporcionavam discussões sobre a área, bem como através de muitas lutas e estratégias por parte do público com deficiência, assim como de seus familiares. Estes, com o passar do tempo, organizaram-se para reivindicar direitos de forma mais atuante. Além disso, outro impacto importante para conquistas na educação nesse âmbito, foi através de pressões que o Brasil sofreu por parte de organizações internacionais, principalmente nas duas últimas décadas do século XX, visto que eventos contribuíram para que houvesse a mobilização de grupos de vários países, a fim de discutir e criar determinações, objetivando melhorias significativas ao atendimento às pessoas com deficiência (LOPES, 2012; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

A partir das pressões internacionais a Constituição Federal de 1988, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069/90 de 1990, assim como a LDBEN Lei n. 9.394/96 de 1996, trouxeram em seus textos a necessidade de incluir as crianças com deficiência na sociedade e como extensão, na escola. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3 determina que é necessário promover o bem de todas as pessoas independentemente de origem, etnia, gênero, idade ou qualquer outra forma que remete à discriminação. A educação passou a ser direito de todos, de acordo com o Art. 205. No Art. 206 estabeleceu-se a igualdade de condições de acesso e permanência do aluno na escola. Já no Art. 208, ficou estabelecido que é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. O ECA, postula que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. A LDBEN/96 apresentou avanços referentes ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, visto que seu texto determina que a Educação

Especial seja ofertada desde a educação infantil, além de enfatizar a necessidade de haver a presença de professores capacitados para trabalhar com esse alunado na sala comum. O V capítulo da LDBEN/96, em seu Art. 58, assegura a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino e determina a garantia do AEE sempre que necessário.

A LDBEN/96 apresenta aspectos importantes quanto aos avanços na área da educação. Todavia, embora essa lei aproxime a Educação Especial da educação comum, estabeleceu-se uma dicotomia, pois não há uma apresentação sistemática e específica que articule uma relação direta entre as modalidades. Observa-se através desse conjunto de leis que com o decorrer dos anos, a legislação foi sendo aperfeiçoada, entretanto muitos desafios precisam ser vencidos para que todas as determinações legais se legitimem na prática, no cotidiano escolar e na vida das pessoas que necessitam do serviço da Educação Especial.

Na década de noventa, as discussões se intensificaram sobre a necessidade de um modelo de educação que pudesse atender a todos os alunos, dessa forma emerge um novo modelo educacional denominado: inclusão. Mendes (2006), após análise da literatura sobre a inclusão escolar, infere que há uma divulgação que a origem da inclusão é idealizada por um movimento global de combate à exclusão social, promovido por agências multilaterais, entretanto a autora enfatiza que esta é uma versão romantizada do processo e a sua tese é a de que o movimento pela inclusão escolar, “suruiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 391).

Em 1990 na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a fim de discutir as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, aconteceu a reunião em Jomtien, resultando a Declaração Mundial sobre Educação para todos. Nessa conferência, representantes de vários países se reuniram para discutir sobre os elementos necessários à educação, para que as necessidades básicas de aprendizagem fossem atendidas. Estabeleceu-se objetivos e os países participantes deveriam cumprir as recomendações e buscar obter resultados positivos na educação. Os objetivos giravam em torno de aspectos básicos relacionados à educação, dentre eles, a ampliação da estrutura

institucional e do currículo, a universalização do acesso à escola, ações que contemplassem a diversidade e as necessidades individuais, mobilização de recursos, entre outros. No item direcionado à universalização e acesso à educação havia uma determinação específica para as pessoas com deficiência, em que estes deveriam receber atenção especial, já que tinham direito à igualdade e deveriam ser vistos como membros do sistema educacional, assim como todas as outras pessoas (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994) resultou de uma conferência Mundial que aconteceu na Espanha, organizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO, a fim de formular e reformar políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social e educacional. Foi elaborada por representantes de vários países, a fim de reafirmar o compromisso com a educação dita especial. De acordo com ela, o Estado asseguraria que a educação das pessoas que necessitassem do serviço da Educação Especial fosse parte integrante do sistema educacional comum. O texto sugere que as escolas necessitavam de empenho a fim de buscar formas específicas para educar os alunos com deficiências e afins. A ideia proferida na Declaração, de que todas as pessoas devem ser incluídas no campo educacional, corrobora com os princípios de uma escola inclusiva, sua importância e necessidade de implementação, mesmo com todos os desafios que permeiam esse processo. Os desafios citados na declaração, que confrontam uma escola inclusiva, são relacionados à pedagogia centrada na criança, com capacidade de educar de forma significativa a todos. Além da modificação de atitudes discriminatórias e da criação de redes de acolhimento à comunidade.

De acordo com a referida Declaração, a Educação Especial tem o papel de assumir que por sermos seres humanos, somos diferentes e por sermos diferentes é necessária que a aprendizagem seja adaptada às necessidades de cada um. Destarte, quando a Pedagogia é centrada no aluno, todos na escola se beneficiam, pois isto representa o respeito às diferenças e implica diversas estratégias de ensino. Entretanto, é possível observar na sociedade e na escola como extensão dela, o apego às limitações das pessoas e não às potencialidades que podem ser desenvolvidas.

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015) políticas educacionais resultantes dessas convenções, assim como as demais políticas públicas direcionadas à educação, não tiveram participação das pessoas que atuam profissionalmente no campo

educacional (professores, alunos, gestores, familiares...), excluindo-os das tomadas de decisões, o que gerou um desconforto no chão da escola, em que a equipe escolar teve seus saberes desconsiderados. No entanto, os autores ressaltam que como justificativa não é correto se opor a educação inclusiva escondendo-se na afirmativa de que a escola não está preparada para ser inclusiva. Para Celio-Sobrinho e Alves (2013), professores se dizem despreparados para gerir práticas inclusivas na escola, no entanto, esses mesmos professores se negaram a participar de debates e formações sobre o tema. Tal constatação permite inferir que, várias vezes, profissionais se escondem em um discurso de despreparo e desconhecimento para se isentarem da responsabilidade de enfrentamento dos desafios que permeiam uma educação efetivamente inclusiva e para todos.

A inclusão representa o exercício dos direitos humanos e a equalização de oportunidades. Ressalta-se, que as mudanças previstas no campo educacional, em relação à inclusão, não se relacionam especificamente ao público-alvo da Educação Especial, mas sim são dirigidas a todos os estudantes independentemente de suas características individuais. Este movimento exige uma reformulação da educação. Neste sentido, faz-se necessária a criação de estratégias e adaptações para atender às necessidades de todos os alunos, de forma que todos tenham condições de acessar e permanecer na escola, bem como alcançar o sucesso escolar. Nesse universo, a flexibilidade curricular é essencial para atender os diferentes interesses e habilidades dos alunos. O papel dos gestores torna-se vital para que o movimento da inclusão se legitime na prática, dentro da escola. Além disso, a inclusão necessita de um movimento de cooperação envolvendo todos os membros da equipe escolar e a comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A fim da legitimação da inclusão é fulcral que a escola deixe de atribuir a culpa pelo fracasso escolar somente ao aluno, em decorrência de suas necessidades e características individuais, e passe a analisar a sua organização, gestão, funcionamento e responsabilidade perante a uma situação não satisfatória de relacionamento e ensino. Isto implica a queda da concepção de aluno ideal, visto que ele não existe. Sendo assim, a abertura para práticas pedagógicas flexíveis, inovadoras e ativas são fundamentais para a aprendizagem significativa do aluno, bem como o fortalecimento ao respeito às diferenças. A partir desse panorama é necessário que o professor e a escola conheçam o mais profundamente possível seus alunos. Além disso, o planejamento e o Projeto

Político Pedagógico (PPP) deveriam ser construídos coletivamente pela equipe escolar, a partir das necessidades e interesses da escola e da comunidade em questão. A inclusão não deveria se pautar apenas em cumprimento de determinações legais, nem somente aumentar a oferta de vagas na escola, pois isso altera apenas dados estatísticos, mas nada difere em relação à qualidade dos relacionamentos, do ensino e da aprendizagem (LOPES, 2012; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Contudo, muitos desafios permeiam as escolas comuns, existem grandes fragilidades que dificultam a construção de uma escola inclusiva, exemplificando: professores despreparados para trabalhar com todos os alunos em decorrência de lacunas na formação inicial e continuada, falta de acessibilidade arquitetônica e de saberes, dificuldade no domínio de técnicas de comunicação, carência de recursos pedagógicos, gestão autoritária e ambiente escolar rígido organizado para atender aos interesses de somente uma parcela dos alunos. Estas barreiras de diversas naturezas, precisariam ser quebradas, a fim de que se possa ter experiências de uma escola que seja efetivamente inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CALHEIROS; FUMES, 2014; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; FARIA; CAMARGO, 2018).

A inclusão escolar faz com que as classes sejam heterogêneas no que se refere aos alunos, isto implica a necessidade de cada professor acolher as diferenças discentes, esse exercício permite grandes ganhos para todos os alunos, uma vez que o convívio com as diferenças, a troca de experiência e a cooperação, são fatores importantes, não somente para a vida escolar, mas para a vida em sociedade. Se bem trabalhadas as questões relacionadas à diversidade e o respeito às diferenças na comunidade, na escola e em casa, as relações tendem a se tornar mais harmônicas em todos os sentidos e esferas sociais. Se não forem reconhecidas e aceitas as diferenças discentes, pouco se poderá fazer para que a escola se torne inclusiva. Portanto, a prática educacional inclusiva não é garantida somente com a presença física dos alunos com deficiência na sala comum, bem como não se tornará inclusiva, somente pelo quadro de leis, mas sim passará a se movimentar em direção à inclusão quando a escola começar a trabalhar para que todos os alunos alcancem o sucesso escolar, independentemente de suas características individuais (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Deve-se ressaltar que a educação inclusiva e a diversidade representam uma luta por humanização de toda a sociedade, já que quando o ser humano não é capaz de

respeitar, conviver e observar potencialidades no outro que é diferente, damos um passo atrás no processo de evolução enquanto homem e sociedade. Da mesma forma, quando privamos os alunos de conviverem com outras crianças “com dificuldades visuais, motoras, auditivas, intelectuais ou com outras diferenças marcantes tais como classe social, lugar de origem, religião, opção sexual etc., falhamos na sua formação” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1117), pois lhes estão sendo privadas a aprendizagem de habilidades sociais, para se relacionar com o diferente em diversos contextos. O convívio com o diferente na esfera social, na perspectiva inclusiva é um esforço coletivo entre diversas instituições, como a família, escola, poder público e a comunidade.

No Brasil, em 1997, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência, que nada mais foi do que ratificar as determinações pautadas na Declaração de Salamanca em 1994. Este Programa foi publicado pela CORDE. Em 1999, a Lei n. 7.853/89 regulamentada pelo Decreto n. 3.298, estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Assegurou, no Art. 1, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, sendo estes individuais ou sociais. Determinou que ficasse ao encargo de órgãos e entidades públicas assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Direitos estes, relacionados à educação, saúde, lazer, trabalho, previdência, assistência social, transporte, cultura e habilitação. No art. 4 foram definidas as categorias de deficiência, sendo estas: deficiência múltipla, física, auditiva, visual e intelectual. Esta última, dividida em áreas de habilidades como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, habilidades econômicas, entre outras.

O Programa determinou o acesso, ingresso e permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade, sem exceções. No que se refere à seção direcionada ao acesso à educação, ficou determinado que a matrícula destes deve ser aceita em estabelecimentos públicos e particulares na rede regular de ensino. No Art. 15 a oferta de todo o apoio necessário, inclusive em instituições de Ensino Especial foi ratificado. A Educação Especial por sua vez, foi reconhecida como modalidade de educação, passando a ser ofertada obrigatória e gratuitamente em estabelecimentos públicos. Além disso, foi caracterizada como um processo flexível, dinâmico, individualizado e que deveria iniciar-se na educação infantil, assegurando o direito à acessibilidade. Os membros partícipes da equipe da Educação Especial

deveriam ser especializados e necessitariam, de acordo com as determinações estabelecidas, adotar orientações pedagógicas individualizadas.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala (1999), foi promulgada no Brasil, através do Decreto n. 3.956/2001. Nessa Convenção, foram criadas medidas que permitiram melhorar a situação das pessoas com deficiência, partindo do princípio de que todos os seres humanos nascem livres e iguais no que diz respeito à dignidade e direitos sociais. Os países envolvidos ficaram encarregados de: promover medidas de cunho legislativo, social, educacional ou de qualquer outra natureza, com o intuito de eliminar a discriminação contra o público-alvo da Educação Especial, de maneira que estes pudessem participar igualmente da sociedade. O incentivo ao desenvolvimento de pesquisas referentes à prevenção das deficiências e reabilitação se fizeram presentes no texto, bem como o desenvolvimento de recursos materiais, destinados à melhoria da vida das pessoas com deficiência.

Os Estados partícipes ficaram encarregados de escrever relatórios após a aplicação dos princípios da Convenção em seus países, e posteriormente expor suas experiências e resultados em reuniões. É a partir da Convenção de Guatemala, pelo Decreto n. 3.956/2001, que as crianças com necessidade de utilização do serviço da Educação Especial, passaram a ser acolhidas de maneira mais ampla na rede comum de ensino. Foram exigidos prazos para que as determinações fossem cumpridas e as instituições educacionais, em geral, que se recusassem a seguir a lei, passariam a responder pelo “crime de abandono intelectual”. O Brasil, como país partícipe, e com índices baixos em qualidade de educação, precisava avançar para não se manter como um dos países que mais apresentava dificuldades em relação à educação básica, com índices de repetência e evasão muito altos (LOPES, 2012; MACIEL; ANACHE, 2017).

A fim de que o financiamento da educação no Brasil não fosse prejudicado, a educação inclusiva historicamente esteve diretamente atrelada a fatores econômicos, no entanto as “conferências internacionais encontram adesão da sociedade civil, pois respondem, de certa forma, às suas demandas. Ao mesmo tempo, a disseminação de ideias pelas conferências impacta os países e suas proposições internas” (KASSAR, 2011, p. 48).

Nesse contexto, interesses políticos e econômicos influenciaram o campo educacional no Brasil, visto que o país tentava colocar-se como potência competitiva no mercado mundial e, para isso, deveria demonstrar que os índices educacionais estavam sendo satisfatoriamente alcançados, com a inclusão e permanência de todos os alunos na escola. O financiamento da educação brasileira vinha, em sua maioria, de órgãos internacionais que estabeleciam critérios de eficiência e produtividade; o rendimento era avaliado a partir dos parâmetros ditados pelos países desenvolvidos. Infere-se, que havia preocupação com os números e índices educacionais necessários para o financiamento da educação, e, a qualidade desta, não parecia ser uma prioridade no país.

A partir do ano 2000 a legislação brasileira passou por um *corpus* ainda maior, resultando em políticas e ações importantes no que se refere à inclusão escolar e sua implementação, a seguir tais mudanças serão expostas.

1.3 Legislação Brasileira acerca da Inclusão Escolar a partir dos anos 2000

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A resolução determina que o público-alvo da Educação Especial deve receber atendimento escolar desde a educação infantil, assim como assegura o direito a receber o AEE mediante a avaliação. Desta maneira, obrigatoriamente, a escola deveria receber a matrícula de todos os alunos, assim como se organizar para garantir uma educação de qualidade. O Art. 3 das Diretrizes define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, dessa forma, recursos, serviços educacionais especiais e uma proposta pedagógica deveriam ser organizados, a fim de apoiar, complementar, suplementar e (dependendo do caso) substituir os serviços educacionais comuns. As atribuições do Art. 3 são direcionadas a toda educação básica. Conforme o Art. 4 das Diretrizes a Educação Especial deveria assegurar: a dignidade humana e o direito ao estudo, trabalho e inserção na sociedade; a busca da identidade do aluno reconhecendo suas diferenças, potencialidades e necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento da habilidade de exercício da cidadania, participação política, econômica e social. A partir dos artigos das diretrizes citados, fica claro o foco no aluno

independentemente de suas origens e características, destacando o direito de todos a dignidade, inserção social, educação e cidadania.

São considerados alunos com direito ao serviço da Educação Especial, de acordo com o Art. 5 das Diretrizes, aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou limitações, no processo de desenvolvimento, sendo estas (limitações) vinculadas a uma causa orgânica específica ou então relacionadas a condições, disfunções, limitações ou até mesmo deficiências. Incluem-se ainda alunos que apresentam dificuldade de comunicação ou que necessitam de sinalização diferenciada, o que exige a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assim como os alunos com altas habilidades/superdotação. Fica legitimado, ainda no Art. 7, que esses alunos devem ser matriculados e atendidos em salas comuns. Os estabelecimentos de ensino, por sua vez, são responsáveis pelo currículo escolar, e, os projetos pedagógicos devem atender às necessidades de todos os alunos.

Por meio da Lei n. 10.436/02 fica reconhecido, como meio legal de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais, assegurando que a disciplina Libras deve fazer parte do currículo em cursos de formação de professores. A portaria n. 2.678/02 aprova normas para utilização do sistema Braille, assim como, a difusão do mesmo. O Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/02, garante o acesso dos alunos surdos na escola, além de determinar a organização de uma educação bilíngue no ensino regular – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – contando, quando necessário, com a presença de um intérprete na sala de aula.

Em 2003, é criado pelo Ministério da Educação o Programa Educação Inclusiva, que valoriza a diversidade e visa transformar os sistemas de ensino em inclusivos. Destarte, o movimento de inclusão passa a ganhar força. No ano de 2004, é divulgado o documento intitulado: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”. De acordo com o Ministério da Educação, a intenção do documento era apresentar uma análise da legislação referente à Educação Especial, assim como apresentar orientações pedagógicas e discussões acerca da prática pedagógica dos professores. O documento defende a universalização da escola básica e determina que o ambiente escolar seja um local de respeito às diferenças, ou seja, sem discriminação. Em discurso, a intenção do Ministério da Educação era promover o apoio a uma prática social e educacional nova, em que as escolas pudessem se tornar “realmente” inclusivas

garantindo a participação de todos independentemente de suas características individuais. Isto – como visto – estava determinado, fartamente, em outros documentos.

Em 2005, é implementado no Distrito Federal o (NAAH/S) Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, visando a atender aos princípios da política de educação inclusiva. O atendimento era destinado a alunos da rede de ensino público. Em 2006, é aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo o Brasil um dos Estados Parte, que resultou mais tarde, na promulgação do Decreto n. 6949/2009 no país. A Convenção determinou que os países partícipes assegurassem um sistema educacional inclusivo. Nessa ocasião, foram escritos 50 artigos, que se referiam aos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo: direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. De acordo com a Convenção, quem não cumprisse as determinações deveria ser punido legalmente. Nesse documento a qualidade de vida das pessoas com deficiência é tida como prioridade, estas deveriam ter acesso a todas as oportunidades oferecidas a população. A Convenção surgiu para defender e garantir condições de vida mais dignas e legitimar a liberdade do público-alvo da Educação Especial.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em que assuntos como acessibilidade arquitetônica das escolas, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e formação docente foram os eixos discutidos. O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação, visando à melhoria da educação básica. No Art. 2, item IX, ficou garantido o acesso e permanência nas classes comuns das pessoas com necessidade do serviço da Educação Especial, reforçando alguns princípios da inclusão educacional.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde a educação inclusiva é considerada um processo fundamentado na concepção de direitos humanos, em que a igualdade e diferença aparecem como valores indissociáveis. Dessa forma, a educação inclusiva assume papel central nas discussões, no que se refere à necessidade de acabar com a exclusão educacional, embora ainda hoje a escola enfrente muitos desafios para superar práticas de exclusão. A Política previa ainda o acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na rede comum de ensino, bem como o atendimento as suas

necessidades. Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a ser vista como uma proposta pedagógica pertencente à escola comum, que visa atender alunos público-alvo da Educação Especial e as suas especificidades.

A Política reforça o direito do aluno público-alvo da Educação Especial ao Atendimento Educacional Especializado. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos, assim como de acessibilidade, ou seja, busca fazer com que as barreiras pautadas na exclusão caiam, e as necessidades específicas de cada aluno sejam respeitadas. Esse atendimento é diferenciado do atendimento oferecido na sala comum, portanto não o substitui, objetivando apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. O AEE passou a ser realizado por profissionais especialistas que deveriam ter conhecimento em Língua Brasileira de Sinais, sistema Braille, Soroban, comunicação alternativa, dentre outras competências; profissionais capazes e com habilidades referentes à produção e adaptação de materiais didáticos, conhecedores do uso das tecnologias assistivas e outros recursos.

Avalia-se que esse profissional assumiu uma posição multifuncional assim como seus espaços de atuação. Baptista (2011) discute que o trabalho com o aluno público-alvo da Educação Especial é uma ação complexa, articulada e de múltiplas interferências. Sinaliza que há uma percepção de pluralidade de ações que são previstas para o professor da Educação Especial atuante na Sala de Recursos Multifuncionais e indica a tensão existente na área, que tende a restringir a prática do professor especialista na Sala de Recursos Multifuncionais a apenas um conjunto instrucional de procedimentos.

Para Carneiro (2012) o professor da Educação Especial deveria ter uma formação que garantisse o conhecimento pleno de uma deficiência, por meio da formação categorial. Entende que o professor especialista, assim como o professor da sala comum, requer ressignificação de sua prática para atender as demandas atuais, já que a formação do professor da Educação Especial tem preconizado outro modelo educacional.

Portanto, a partir da publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a Educação brasileira passou por transformações na estrutura organizacional e conceitual, objetivando transformar a Educação em Inclusiva “definindo os elementos humanos (público-alvo e profissionais), materiais (espaços,

financiamentos e recursos de acessibilidade) e as formas operacionais (o *modus operandi*) da Educação Especial.” (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 497). Considerando a Política, este estudo levantou duas questões centrais para se refletir: a) como se configura a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? b) quais elementos foram alterados na estrutura para promoção de novas práticas e/ou são apenas uma “roupagem” nova para tradicionais práticas? A hipótese é a de que há avanços no que se refere à estrutura e conceitos, porém perpetua em seu texto características e contradições que não apontam para efetivação de práticas inclusivas.

No ano seguinte, em 2009, a Resolução nº 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. A partir dessa diretriz, houve crescimento significativo de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede de ensino, conforme mostram os estudos de Baptista (2011) e Macena, Justino e Capellini (2018). No entanto, isso não tem representado a efetividade de uma cultura inclusiva nas escolas do Brasil. O último estudo indicou que a formação de professores especializados não acompanhou o número de alunos matriculados no ensino comum.

Anos depois, em 2014, foi divulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2010, para um decênio. Neste Plano, são apresentados doze artigos e um anexo com vinte metas destinadas à educação. No Art. 2 do Plano, apresentam-se as diretrizes, entre elas encontra-se: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade de ensino, a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática. Dentre as 20 metas estabelecidas no PNE, a quarta é destinada à universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede comum de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Estas e outras determinações e estratégias foram definidas na nova proposta do Plano Nacional de Educação, no entanto, em meados de 2021, já é possível observar que em um espaço de dez anos muitas das diretrizes e metas ainda não foram alcançadas.

No ano de 2016 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI reconheceu a

autonomia e capacidade das pessoas público-alvo da Educação Especial, garantindo direitos civis como o direito de casar ou constituir união estável, exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Criou-se o benefício assistencial para que a pessoa com deficiência ingresse no mercado de trabalho. Estabeleceu pena e multa para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição. Criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que reúne dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência. No campo educacional a Lei assegurou a oferta de um sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE com fornecimento de profissionais de apoio, bem como proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.

A Lei Brasileira de Inclusão representa um avanço no que se refere aos direitos do público-alvo da Educação Especial, no entanto, mesmo depois de cinco anos de vigência, alguns direitos na esfera prática ainda encontram dificuldade para serem legitimados. Nesse sentido, é importante ressaltar, conforme Macena, Justino e Capellini (2018), que independente do avanço na legislação e na formulação de políticas, na prática o que tem sido constatado é que o atendimento as necessidades acadêmicas relacionadas à aprendizagem, apresentadas pelos alunos público-alvo da Educação Especial, estão para além dos dispositivos normativos e inúmeras variáveis interferem nesse processo.

Além de todos os desafios enfrentados pela escola para a construção de uma cultura inclusiva, Mendes (2006, p. 400), indica que as ações do MEC ao longo do tempo têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar no Brasil, visto que:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.

c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.

d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.

e) Têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

Apresentada toda dificuldade e complexidade descrita anteriormente no campo da gestão pública e da promoção das políticas públicas, Mendes (2006) alerta que políticas têm sido utilizadas para baixar custos, visto que a ideologia da inclusão, dependendo da intencionalidade, traz vantagens financeiras a União, já que justifica o fechamento de serviços de apoio, diminui o financiamento de instituições especiais filantrópicas, além de fechar Salas de Recursos Multifuncionais, bem como deixar de custear formação de professores especializados e de operacionalizar mudanças organizacionais e de recursos humanos, para atender os alunos público-alvo da Educação Especial.

Destarte, a economia torna-se uma propulsora do movimento da inclusão, objetivando o corte de gastos dos programas sociais e educacionais, diminuindo o papel do Estado nas políticas sociais, se apoderando de um discurso cruel de apoio aos movimentos sociais legítimos de resistência a exclusão social, quando na realidade a intenção não corresponde com o discurso inicial. Corroborando com tais constatações “as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Portanto, ao olhar para as políticas e ações públicas referentes à inclusão escolar seria necessário qualificar o que é interesse político-econômico, e quais são os movimentos que acreditam na inclusão como um processo necessário e constituinte de uma sociedade democrática, que assegura os direitos de todos os cidadãos em todas as esferas institucionais. As instituições escolares, especificamente, na perspectiva da educação inclusiva, serão analisadas no item a seguir, no que se refere ao impacto da tentativa implementação.

1.4 A gestão, o ambiente e o impacto no processo de implementação da inclusão escolar

Os sistemas e instituições de ensino precisam se organizar para receber todos os alunos, inclusive o público-alvo da Educação Especial, objetivando atender aos princípios da inclusão escolar. Uma reorganização é necessária e algumas barreiras que impossibilitam o trabalho deveriam ser derrubadas, como as arquitetônicas, de comunicação, espaço, transporte e informação, além do investimento na formação dos professores e da necessidade de uma nova concepção de ensino, pautada na colaboração e não no individualismo, com uma gestão aberta, flexível e democrática; tais mudanças são essenciais para o processo de construção da cultura escolar inclusiva.

A inclusão faz emergir o princípio de que os professores necessitam trabalhar em equipe, o que requer colaboração e cooperação, além da busca por objetivos comuns. Sendo assim, tornam-se necessárias mudanças de crenças e comportamentos, ou seja, a criação de uma nova cultura que supere o individualismo, não somente dos docentes, mas também dos gestores. Equipes colaborativas permitem que um conjunto de pessoas possam resolver problemas, compartilhar responsabilidades, elaborar planejamentos visando o cumprimento de objetivos e metas a curto e longo prazo.

O trabalho colaborativo diminui a distinção dos profissionais na escola, visto que a ideia de competição deixa de ser priorizada. Um profissional não é avaliado como melhor ou pior que o outro, mas sim todos são vistos como pessoas que podem colaborar cada um com seus saberes, para alcançar objetivos e metas em comum. A colaboração entre os professores da Educação Especial e os da sala comum torna-se fulcral para que a educação de todos os alunos, inclusive do público-alvo da Educação Especial, seja efetivada na prática. Além disso, é essencial que os professores recebam formação inicial e continuada de qualidade. O comprometimento deve abranger todos os profissionais da área educacional em todos os níveis (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Segundo Stainback e Stainback (1999) a inclusão contesta o conservadorismo das escolas, questionando os ideais de alunado homogêneo, normalização e classificação em grupos específicos. O considerado ‘normal’, perde espaço perante os princípios educacionais inclusivos. Na perspectiva inclusiva, as identidades não são

‘normais’, mas sim inacabadas, transitórias, instáveis, logo qualquer categorização envolvendo “rótulos” deveriam ser abolidas. Na educação inclusiva, os alunos constroem conhecimentos de acordo com suas peculiaridades, diferenças e necessidades, assumindo um papel ativo na realização das atividades e no processo de aprendizagem. De acordo com os princípios inclusivos todos os alunos são vistos como seres únicos, entretanto, diferentes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento importante no processo de inclusão escolar, pois é elaborado pela equipe escolar com participação da comunidade, em que são definidos princípios, metas e objetivos para a escola, de acordo com uma ideologia e a partir da necessidade local. O PPP é uma ferramenta significativa para servir de base a uma nova proposta de trabalho em que o ponto de vista de toda comunidade escolar é considerado. Portanto, tal documento deveria ser elaborado coletivamente, por toda a equipe, para atender às necessidades e interesses de todos os partícipes de uma instituição escolar. Cada escola possui características próprias. Cada unidade, ao assumir o compromisso de se tornar inclusiva, terá que encontrar caminhos próprios, para solucionar seus problemas. Muitas das mudanças necessárias não partem apenas da aplicação da legislação, mas sim da vontade política da equipe escolar em concretizar o seu Projeto Político Pedagógico, na prática (nas atividades do cotidiano escolar) e buscar construir uma gestão democrática. Assim o PPP deixará de ser tão somente um documento burocrático para efeito de arquivamento (STAINBACK; STAINBACK, 1999; PIASAN, MENDES; CIA, 2017).

A escola precisaria ser democrática, aberta ao diálogo, à criatividade e à cooperação. Deveria valorizar e formar continuamente seus professores, para que possam se sentir cada vez mais preparados e seguros, ministrando aulas de qualidade e, desse modo, beneficiando todos os alunos. Em cada escola o processo de inclusão educacional poderia ocorrer de forma diferenciada, variando de acordo com as escolhas da equipe escolar. Certamente, para que haja mudanças, a equipe precisaria ser aberta, receptiva e disponível. Isso ocorreria quando o professor compreendesse as variações que acontecem, na prática cotidiana, e se permitisse experimentar novas práticas. No entanto, os membros da equipe escolar resistem à inclusão, por receio das inovações educacionais, despreparo para trabalhar com o novo quadro que se apresenta e acabam perpetuando práticas autoritárias e excludentes (STAINBACK; STAINBACK, 1999; NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; FARIA; CAMARGO, 2018).

A avaliação, no processo de inclusão escolar assume um papel importante, de caráter contínuo e formativo, objetivando avaliar o processo de ensino e aprendizagem. A partir dos resultados obtidos, o professor pode reorganizar a sua prática, para que a aprendizagem dos alunos possa acontecer da melhor maneira possível. Uma avaliação que inclui não poderia ser pautada em categorizações *a priori* e nem baseada apenas em provas e/ou trabalhos pontuais. As práticas inclusivas não se pautam em adaptações e/ou ações improvisadas para beneficiar uma minoria, mas sim proporcionar uma educação diferenciada para todos os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Dainez e Smolka (2019) indicam a problemática de escolha de programas de atendimento únicos que não conseguem atender às necessidades de todos os alunos público-alvo da Educação Especial na escola. Embora exista uma expansão de diretrizes, políticas e recursos voltados para o atendimento educacional dessas pessoas, não é possível garantir que todas estão alcançando o sucesso escolar. O que nos faz pensar sobre o papel da escola em ensinar os conteúdos historicamente construídos a todos os alunos. Em alguns contextos, a escola encontra dificuldade em cumprir sua função social, sobretudo quando pensamos nos alunos público-alvo da Educação Especial que, por vezes, permanecem no ambiente escolar com objetivo de socialização ou em uma perspectiva assistencialista. O discurso da equipe escolar que justifica tal situação é a representação social criada, em que esses alunos são vistos como incapazes de apropriar-se da produção de conhecimento e das normas institucionais, principalmente na sala comum. O estudo constatou que no ambiente escolar existem algumas práticas favoráveis a não discriminação e o respeito às diferenças entre os alunos, o que favorece o movimento de socialização, contudo os resultados sinalizam que as fragilidades com relação ao trabalho educativo são inúmeras. Acrescenta-se que a função social da escola “não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14).

Bourdieu e Champagne (2010) corroboram que as concepções de deficiência na escola, sobretudo dos professores e gestores, interferem nas decisões administrativas e nas tomadas de decisões no que se refere ao atendimento destes. Para os autores, a concepção de deficiência que permeia o imaginário de parte da equipe escolar é a de que o aluno não tem condições ou capacidade de aprender, sobretudo aqueles que se

encontram em condições mais comprometidas e com comportamentos considerados inadequados. Desta maneira, os autores consideram que a política de inclusão é difícil de ser incorporada nas práticas escolares cotidianas, visto que a escola tem garantido o acesso e permanência dos alunos, mas na prática reforça a exclusão e não consegue garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

Segundo Camargo e Carvalho (2019), o discurso da equipe escolar indica que o trabalho na Educação Especial é descrito como algo filantrópico, com ênfase nas atividades de vida diária e não nos aspectos referentes à aprendizagem de conteúdos científicos. Além disso, os professores participantes justificaram a não aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial como uma defasagem individual, envolta em estereótipos, ocasionada por meio das limitações do indivíduo e não por uma inadequação no ensino relacionada à didática, metodologias, estratégias, adaptações curriculares, materiais e uso de tecnologia assistiva. Os dados indicam que professores se desresponsabilizam do processo de ensino o que implica abandonar a sua função enquanto profissional. Outro apontamento realizado é a importância da atuação dos coordenadores e diretores para o sucesso no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, entretanto a gestão escolar cotidianamente tende a priorizar outras ações, e não essa demanda.

Calheiros e Fumes (2014) sinalizam que para a efetivação de uma educação inclusiva no Brasil há um caminho longo a ser percorrido, por conta das falhas e dificuldades nas escolas regulares relacionadas a atitudes, administração, barreiras arquitetônicas e de comunicação, precariedade na formação docente, ensino homogeneizado, desconhecimento da adaptação curricular o que tem prejudicado o sucesso escolar do público-alvo da Educação Especial nas escolas.

Para Fantacini e Dias (2015) ainda faltam aspectos básicos para as escolas garantirem a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo do público-alvo da Educação Especial frequentadores da sala comum, visto que há lacunas na democratização das condições de ensino, o que desfavorece a aprendizagem e o acesso ao conhecimento. Acredita-se que a aprendizagem é articulada ao desenvolvimento humano e a escola tem influência direta nessa ponte, sendo a responsável pelo ensinar. Desta forma, cabe a ela criar condições efetivas de participação de todos os alunos nas atividades escolares,

inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial, levando-os a um processo de avanço e ampliação do conhecimento.

Uma esfera fundamental, tendo em vista a inclusão educacional, é a gestão escolar, visto que se a gestão não se transforma, dificilmente o contexto escolar mudará. Portanto, a gestão deveria tomar decisões cotidianas que favoreçam o processo de inclusão escolar, em uma atmosfera de flexibilidade e democracia, já que a qualidade da educação depende de mudanças relativas à gestão e aos papéis desempenhados pelos seus membros. Almeja-se que seja possível um trabalho de orientação aos professores e comunidade escolar, bem como o desenvolvimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira “dos recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembleias de pais e de alunos” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 67). Contudo, Mantoan (2006) e Oliveira (2008) ressaltam que existe uma resistência grande da gestão escolar ao processo de inclusão, bem como a manutenção do não interesse em transformar escolas, muitas vezes por uma interpretação equivocada do processo de inclusão.

Fantacini e Dias (2015, p. 98) discorrem sobre algumas ações de responsabilidade da gestão escolar que deveriam ser consideradas ao avaliar a participação dos gestores no desenvolvimento do processo de inclusão escolar, são elas:

- Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola.
- Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola.
- Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola.
- Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais.
- Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários.
- Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais.
- Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência.
- Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos.
- Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
- Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola.
- Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola.

Desta maneira é fundamental o conhecimento dos professores, dos gestores e de toda a equipe escolar, acerca das ações que são colaborativas; pois à inclusão é um processo longo, árduo e se constitui como um constante desafio coletivo, sendo responsabilidade de todos os membros da equipe escolar a começar pela gestão.

A inclusão certamente representa um desafio para a gestão escolar, necessitando de atenção aos referenciais norteadores para o gerenciamento de ações que favoreçam a inclusão de todos os alunos, bem como adequa a infraestrutura necessária e ofereça formação aos professores. Para tanto, a gestão escolar participativa, é importante para o fazer pedagógico e só é possível colocá-la em prática por meio do gestor, o que reforça a ideia de envolvimento coletivo na elaboração de políticas institucionais no interior da escola, articulando teoria e prática. No tocante aos alunos público-alvo da Educação Especial, o gestor é fundamental para a promoção de discussões sobre este público e sobre a área, bem como responsável pela organização escolar, “sob essa perspectiva da democratização, pode envolver a equipe escolar, os alunos, respectivos familiares e entorno escolar na organização e operacionalização dos serviços educacionais de apoio, a exemplo daqueles destinados à oferta do AEE” (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 5).

Para Nascimento; Penitente e Giroto (2018) é papel da gestão escolar valorizar as diferenças dos alunos, particularidades e maneiras de relacionamento com a aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos. Quanto à reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, tem representado um desafio, sobretudo “à implantação e organização dos serviços de apoio destinados à oferta do AEE, que envolvem a atuação colaborativa entre os profissionais que atuam no ensino regular e os especialistas que atuam nesses serviços” (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 5).

A produção bibliográfica na área da gestão na perspectiva inclusiva é escassa, destarte a discussão acerca do papel da gestão escolar na efetivação da educação inclusiva carece de ampliação, pois a configuração “político-ideológica sob a qual são elaboradas as metas, objetivos e ações para tal efetivação, estão diretamente vinculadas à gestão, que assume decisiva relevância para a edificação de escolas mais inclusivas” (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 20).

Nessa perspectiva, a gestão escolar precisaria ter uma natureza democrática, participativa e atenta à escolarização de todos os alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial, promovendo ambientes acessíveis, participação nas decisões escolares de toda a equipe e materializando o Projeto Político Pedagógico. Espera-se que os gestores sejam capazes de visualizar e respeitar as diferenças dos alunos, não

perpetuando atitudes desiguais, excludentes e discriminatórias; com vistas à construção da cultura inclusiva no ambiente escolar.

1.5 Serviços de apoio: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais

Em 2009, foi instituído as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Ficou determinado, através do Art. 1, que as escolas deveriam matricular alunos público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) nas classes comuns. Determinou-se, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser ofertado, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais ou nos chamados centros de AEE, em instituições sem fins lucrativos. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que objetiva elaborar recursos pedagógicos, assim como organizá-los, visando à acessibilidade, de maneira que todas as barreiras possíveis relacionadas à aprendizagem sejam eliminadas, possibilitando que os alunos participem de todos os eventos escolares, sempre levando em consideração suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

No tocante ao professor especialista responsável pelo AEE, as diretrizes operacionais indicam, no Art. 13, que são suas atribuições: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A Educação Especial, de acordo com a legislação vigente, deve se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, portanto o Atendimento Educacional Especializado faz parte integrante do processo educacional, em caráter complementar a formação do aluno, não substituindo a educação recebida na classe comum. Geralmente o Atendimento Educacional Especializado acontece em Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, embora seja uma política do MEC, muitos não a consideram como a melhor escolha para atendimento. Através da Portaria n. 13, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. De acordo com o Ministério da Educação, o Programa apoia as escolas estaduais e municipais na implantação das Salas de Recursos, assim como na aquisição de materiais pedagógicos e acessibilidade. Essas salas deveriam ser frequentadas no contra turno, por alunos público-alvo da Educação Especial, regularmente matriculados na escola. Nesse espaço, são organizados materiais didáticos, mobiliários, equipamentos, entre outros recursos que são utilizadas nas intervenções. A Sala de Recursos Multifuncionais é implantada em escolas que recebem matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. O gestor do município ou do estado, deve garantir professores especializados para atuação no AEE, assim como um espaço físico adequado e equipado.

A matrícula no AEE está atrelada à matrícula na escola comum, centros de AEE da rede pública ou até mesmo da rede privada, podem oferecer atendimento, desde que estejam de acordo com as determinações previstas pela legislação. Entretanto, a preferência é que esse atendimento aconteça na escola comum (BRASIL, 2009). Assim, contraditoriamente, a perspectiva da educação inclusiva, assumida pelos documentos norteadores de ações inclusivas na escola, perpetua-se a possibilidade de que para alguns alunos, o Atendimento Educacional Especializado seja realizado em ambientes segregados.

Desta maneira, concorda-se que a restrição do AEE às Salas de Recursos Multifuncionais “espaço especificamente voltado para o público-alvo da Educação Especial, que conta com recursos e profissionais específicos para este público, pode indicar a permanência da perspectiva tradicional da Educação Especial” (HARLOS;

DENARI; ORLANDO, 2014, p. 505), visto que não há uma efetiva articulação entre o ensino comum e a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, já que o apoio é ofertado fora da sala de aula.

Pasian, Mendes e Cia (2017), indicam dificuldades enfrentadas pela escola no que se refere ao AEE no contra turno, sobretudo pela frequência baixa dos alunos, o que é problemático, visto que as escolas mediante essa situação, tomam a decisão de oferecer o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais no mesmo turno da sala comum, ocasionando a substituição do ensino na sala de aula pelo AEE. As autoras ressaltam a importância de repensar o AEE bem como fiscalizar como ele está acontecendo, para que o direito à educação na sala comum do aluno público-alvo da Educação Especial seja garantido.

De acordo com Garcia (2013) a Educação Especial não deveria substituir a educação comum, mas complementá-la transversalmente. Contudo, o AEE tem se constituído dentro das escolas como um serviço desarticulado do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, paralelo a essa realidade, e que pouco incide sobre o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial. Portanto, o serviço organizado desta maneira, não contempla as demandas de uma educação na perspectiva inclusiva, bem como pouco contribui para o processo de uma escolarização de sucesso a todos.

A vantagem do Atendimento Educacional Especializado ocorrer na sala de aula é possibilitar um trabalho coletivo, em que as necessidades discentes possam ser discutidas com toda a equipe escolar. A aproximação entre o professor da sala comum e do professor especialista em Educação Especial é propícia e essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos e do processo de ensino para os professores. Ambos podem aprender, construindo um processo de ensino e aprendizagem realmente inclusivo e inovador. É preciso, portanto, parceria: um trabalho que estabeleça diálogo aberto entre a Educação Especial e a educação, e não a prevalência de uma modalidade em detrimento da outra. O professor da sala comum e o professor da Educação Especial, deveriam trabalhar juntos para fazer com que todos os alunos desenvolvam o seu potencial, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo (GARCIA, 2013; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

Quando o AEE é realizado nas salas das escolas em que os alunos estudam regularmente, o professor da Educação Especial pode e deve trabalhar em parceria, não somente com os outros professores, mas com os coordenadores e gestores. Por exemplo, um plano de trabalho pode ser elaborado coletivamente de acordo com o Projeto Político Pedagógico, visto que é necessário que todos discutam sobre os alunos, sobre os planos e objetivos do AEE. O processo de aprendizagem e evolução do aluno deve ser observado, discutido e avaliado pela equipe escolar. Dessa forma, é imprescindível que haja formação continuada para todos os membros da equipe escolar, formação essa, que aborda os conteúdos relacionados à inclusão e a Educação Especial. Ressalta-se que por definir os fundamentos da estrutura escolar, e por ser um guia nas ações realizadas na escola, o PPP deve ser coerente com os princípios de uma educação acolhedora às diferenças. Sobre isso, Pasian, Mendes e Cia (2017), corroboram que o AEE deve ser parte integrante do PPP da escola com participação da família, objetivando: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum 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 comum; 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.

Foram citados nesse estudo benefícios embasados em pesquisas, que apontam as vantagens do AEE acontecer na sala de aula, cabe o questionamento do porquê as Salas de Recursos Multifuncionais se consolidaram como o lócus predominante da Educação Especial no Brasil e o motivo dos recursos materiais se encontrarem nesses ambientes e não nas salas comuns, onde poderiam beneficiar todos os alunos. Harlos, Denari e Orlando (2014) acreditam que a Sala de Recursos Multifuncionais se tornou um espaço de destaque nas políticas públicas, no que se refere ao AEE, por questões relacionadas às verbas, uma vez que o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino comum da rede pública, o que implica um cômputo duplo do estudante.

Em relação ao financiamento, está definido no Art. 8 das Diretrizes Operacionais (2009), que serão contabilizados recursos para os alunos matriculados em classes comuns de ensino público, que tiverem matrícula concomitante no AEE (no âmbito do FUNDEB) de acordo com o Decreto n. 6.571/2008. A partir deste financiamento, as

escolas poderão investir em formação para os professores, acessibilidade, tecnologia assistiva, entre outros recursos.

Harlos, Denari e Orlando (2014) indicam que após o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais o sistema de atendimento especializado se configurou como misto, abrangendo várias frentes de atendimento como: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos multifuncionais; oferecidos pelas escolas comuns e especiais, o que evidencia um Atendimento Educacional Especializado que se aproxima do tradicional, se distanciando da perspectiva inclusiva. Conforme constatações indicadas a seguir:

- Delimita o público-alvo da Educação Especial no conjunto de segmentos que tradicionalmente o compõem, negligenciando recursos para outros segmentos que poderiam demandar AEE;
- Restringe as exigências relacionadas com a formação dos professores de AEE, ao mesmo tempo em que amplifica as funções destes professores;
- Para o AEE, delimita um espaço (SRM) diferenciado do utilizado pelos alunos sem necessidades educacionais especiais, preservando a tradicional antinomia entre Educação Especial e Educação Regular;
- Mantem o financiamento público dos serviços prestados por instituições privadas; apresenta manuais orientadores do AEE com maior ênfase nos aspectos clínicos dos segmentos público-alvo da Educação Especial, do que em discussões sobre processos de ensino;
- Contrapõe-se ao modelo clínico de Educação Especial e concomitantemente propõe propostas típicas do modelo clínico de Educação Especial, tais como: um espaço diferenciado para Educação Especial, com profissionais especializados, com práticas orientadas por manuais que enfatizam os aspectos clínicos do público-alvo da Educação Especial (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 510).

A partir dessas indicações, verifica-se que a atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, apresenta características e contradições se analisarmos a ideologia da educação na perspectiva inclusiva. Kassar e Rebelo (2018), afirmam que existe uma polarização entre Sala de Recursos Multifuncionais e sala comum, visto que o Atendimento Educacional Especializado, se restringe às Salas e a configuração da sala comum se mantém inalterada. Indica ainda, que professores que realizam o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais não utilizam a tecnologia assistiva disponível, por desconhecê-la, além do uso insuficiente de metodologias e estratégias de ensino, bem como das abordagens pedagógicas, que favoreçam a aprendizagem desse alunado.

O AEE, por sua vez, deveria ser organizado para atender às necessidades e características individuais dos alunos, uma vez que cada pessoa necessita de um atendimento diferenciado. O professor deveria observar e analisar as necessidades e

habilidades de cada aluno, para ter condições de elaborar o plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado. Plano esse, que deve ser constantemente atualizado e avaliado, objetivando atender o aluno com qualidade. O professor especialista, orientado pela gestão escolar, é quem organiza os materiais, recursos, número de atendimento, assim como a frequência de cada aluno. Cabe a ele orientar alunos, família, professores da sala comum, quanto à utilização de materiais e recursos. Esse profissional precisaria (em parceria com o professor da classe comum), verificar se os recursos que estão sendo utilizados são suficientes para garantir a participação dos alunos nas atividades escolares programadas. A partir dessa avaliação colaborativa, é possível desenvolver novos recursos e materiais e alterar o plano de trabalho do AEE, quando necessário.

Entretanto, em meio a várias atribuições cabe a reflexão que nem sempre a formação inicial e continuada desse profissional é suficiente para propiciar saberes sólidos, bem como possibilitar a reflexão teórica e política sobre as práticas pedagógicas relacionadas com a modalidade da Educação Especial. Nesse processo, existe a figura do profissional que atua em atividades de apoio no contexto da educação, voltadas ao auxílio e cuidado dos alunos público-alvo da Educação Especial, não sendo atribuição dele a elaboração de atividades educacionais a esse aluno. A formação do profissional de apoio não é delineada, o que se revela como um viés problemático no ambiente escolar. Conforme indica Camargo e Carvalho (2019), a atuação do profissional de apoio tem acontecido de forma precária e não padronizada, aglutinando funções do professor especialista, o que gera um indicador de que é necessária e urgente uma diferenciação entre as atribuições do profissional de apoio e do professor especializado em Educação Especial no ambiente escolar.

Pasian, Mendes e Cia (2017), identificaram que professores do Atendimento Educacional Especializado, em sua maioria, relatam não possuir dificuldade em compreender a função do AEE, no entanto sinalizam que têm a necessidade de conhecer e entender os documentos que orientam o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional, por meio do AEE. Indicaram que os professores não se veem preparados para lidar com todos os alunos público-alvo da Educação Especial em decorrência da formação que receberam, insuficiente para dar base à prática e em alguns casos a falta de experiência. Ressalta-se que a formação específica do professor especialista em Educação Especial não anula a necessidade de uma formação dentro de uma perspectiva inclusiva, destarte

a partir dessas duas formações é possível criar maiores condições de potencializar o aprendizado dos alunos.

Para Lopes (2019), as Salas de Recursos Multifuncionais deveriam contar com equipamentos e materiais educacionais de ponta, funcionais, capazes de auxiliar o processo de ensino, bem como deveriam contar com professores capacitados para atender todo o público-alvo da Educação Especial, mesmo que para isso, fosse necessário ter professores especializados em diferentes áreas da Educação Especial, pois a visão generalista do atendimento, na prática se transforma em um problema e causa um sentimento de despreparo no professor especialista, dificultando o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, tornando-o pouco eficaz e significativo.

De acordo com Nascimento, Penitente e Giroto (2018) a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, embora represente um avanço ao acesso à educação do público-alvo da Educação Especial, coleciona críticas e controvérsias no que se refere à sua organização. Questiona-se o AEE no contra turno, como único modelo de atendimento, bem como a concepção deste, como instrumental e com pouca mediação na apropriação dos conhecimentos. Quanto ao professor da Educação Especial a crítica recai sobre um perfil de confeccionador de recursos e estratégias, e em menor incidência, mediador do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor da sala comum “não tem claro seu papel ou o do especialista na atuação com o público-alvo da Educação Especial, o que dificulta o trabalho colaborativo entre esses profissionais” (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 3).

Fantacini e Dias (2015) chamam a atenção para uma dificuldade recorrente entre os docentes que representa uma lacuna na formação, referente as adaptações curriculares. Para os autores, as adaptações curriculares são meios de oportunizar a máxima formação no contexto da escola, em que por meio do currículo adaptado, mantem-se alguns elementos comuns a etapa cursada e reorganiza-se o tempo e as estratégias para contemplar as necessidades individuais dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, sinalizam-se três níveis de adaptação curricular: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar; 2) No currículo desenvolvido em sala de aula; 3) No nível individual de cada aluno. Nesse contexto, essa sequência vai desde ajustes na proposta educativa comum “poucos significativos (pequeno porte) a mais significativas (grande porte). Vão, desde ajustes temporários a modificações mais

duradoras, tomando como referência o nível de escolarização em que se encontra o aluno” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 64).

De acordo com Fantacini e Dias (2015), o Coensino é um modelo de atendimento do serviço da Educação Especial em que o professor da sala comum e da Educação Especial dividem o processo de ensino de todos os alunos, a fim de atender as demandas das práticas da inclusão escolar. Contudo, os professores, em sua maioria, desconhecem esse modelo. Ressalta-se a importância da colaboração e da parceria entre todos os profissionais que atendem os alunos, para o sucesso de práticas educacionais inclusivas. Tais dados indicam a importância de analisar a formação do professor especialista e da sala comum e investir na capacitação relacionada ao ensino colaborativo, novas estratégias, compreensão da importância das ações compartilhadas, de modo que ambos os docentes se sintam responsáveis por todos os alunos.

Conforme exposto nesse capítulo a legislação, as políticas públicas, as pesquisas, estudos e práticas vêm indicando caminhos para que possamos obter êxito na política de inclusão escolar, na rede comum de ensino. Entretanto, é necessário um claro e sólido entendimento sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, articulando saberes de novos conceitos, modelos, referências e estratégias, atrelado a investimentos na formação continuada da equipe escolar, sobretudo dos professores, para o desenvolvimento de novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças, com foco nas adaptações curriculares e no Ensino Colaborativo.

Pensando na formação de professores como elemento fundamental para implementação e desenvolvimento da educação inclusiva, no capítulo seguinte, serão apresentadas e discutidas perspectivas importantes, relacionadas à evolução da formação inicial e continuada de professores da sala comum e da Educação Especial, que impactam diretamente no processo de construção da cultura inclusiva.

1.6 Formação e Trabalho Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Lei nº 13.146, destaca a necessidade da oferta de cursos para capacitar professores, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. Além da oferta, os cursos de formação inicial e

continuada necessitam ser organizados de modo que as práticas pedagógicas inclusivas sejam priorizadas. Estudos que analisaram a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, indicam a importância da formação se comprometer e preconizar a educação como um direito de todos, e dar condições ao professor em formação de garantir o acesso, permanência e o sucesso escolar do público-alvo da Educação Especial na escola, quando estiver em efetivo trabalho (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

A formação inicial e continuada de professores, inegavelmente, representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva, dentro das escolas. Todavia, é constatado que frequentemente os professores mostram-se preocupados e despreparados, para trabalhar com os conteúdos da Educação Especial, bem como para atender os alunos que necessitam desse serviço de apoio em sala de aula (BRIANT; OLIVER, 2012; SILVEIRA; FIORINI; MANZINI, 2014; MATOS; MENDES, 2015; FARIA; CAMARGO, 2018).

Destarte, constata-se que os conteúdos, habilidades e práticas relacionados a Educação Especial têm sido oferecidos de maneira insuficiente nos cursos de formação de professores. Tal fragilidade formativa pode reforçar nos professores uma rejeição à implementação da educação inclusiva (OLIVEIRA, 2008). Entretanto, não é possível afirmar que somente a formação do professor é responsável pelo sentimento de despreparo que alguns deles sentem ao trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial, mas há especificidades desta modalidade, que muitas vezes geram sentimentos de angústia e medo de lidar com o que foge do “padrão”, bem como relaciona-se ao sentimento de incapacidade de desenvolver conhecimento e aprendizagem com esse público, que historicamente carrega o estereótipo de incapacidade para aprender (GATTI, 2010; LOPES, 2015).

Nesta direção, é necessário o oferecimento de uma formação sólida referente aos saberes docentes na perspectiva teórico/prática, com os conteúdos relacionados a atitudes para conviver e trabalhar com os alunos em meio à diversidade, de maneira coletiva e interdisciplinar. Todavia, estudos como os de Toledo e Vitalino (2012), Silveira, Enumo e Rosa (2012), Chacon (2014), Matos e Mendes (2015), Faria e Camargo (2018), indicam que a formação inicial de professores no Brasil é muito preocupante, sobretudo no que se refere aos conhecimentos relacionados à Educação

Especial e inclusiva, que são pouco ou nada explorados, o que impossibilita que os professores em formação tenham bases teórico/prática consistente e condições de trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Os cursos têm se mostrado insuficientes no formar profissionais competentes para trabalhar com a heterogeneidade dos alunos e com a diversidade de inúmeras naturezas presentes nas escolas. Logo, acredita-se que a formação deveria contemplar além dos conteúdos científicos, o desenvolvimento de conteúdos atitudinais que contribuem para a transformação de práticas e a compreensão de situações presentes no universo do ensino, a fim de que os professores possam ter maiores subsídios para ensinar na diversidade (NUNES-SOBRINHO; NAUJORKS, 2001; PLETSCHE; FONTES, 2006; GATTI; BARRETO, 2009; SANTAROSA, 2010).

A diversidade presente nas escolas exige do professor um trabalho diferenciado, com flexibilidade no planejamento e avaliação, bem como aulas que contemplem diferentes elementos, estratégias e alternativas pedagógicas, para atender a especificidade e necessidades de todos os alunos que, quase sempre, são diversas. Portanto, espera-se que um professor formado na perspectiva da educação inclusiva, valorize e trabalhe pedagogicamente em meio às diferenças, o que não é tarefa fácil em decorrência da grande heterogeneidade e das condições de trabalho que quase sempre não contribuem para que práticas inclusivas se efetivem. No entanto, apesar do desafio, as diferenças dos alunos deveriam ser consideradas no processo de ensino, e, o professor precisaria ser capaz de “adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar” (PLETSCH, 2005, p. 149).

Capellini (2014) postula que muitos cursos de ensino superior trazem uma teoria vaga, sem nenhuma relação com a realidade que o professor enfrenta cotidianamente. Fator que pode desmotivar a busca pela formação continuada. Rojas e Carnejo (2014) corroboram com a necessidade de mudanças na formação de professores, objetivando novas práticas na sala de aula com vistas a inclusão escolar, por meio do ensino colaborativo, para tanto “a necessidade de rever a formação docente atual em virtude da necessidade de aumentar a colaboração entre os profissionais, o trabalho interdisciplinar e principalmente o Coensino” (ROJAS; CARNEJO, 2014, p. 317).

Pensando na perspectiva inclusiva a escola é um importante espaço para a formação continuada de professores. Se os coordenadores pedagógicos conseguirem elaborar e propiciar bons espaços de diálogo, troca de experiências, estudos de casos da escola, explorando de aspectos teóricos e práticos; a formação continuada pode ser bastante vantajosa, uma vez que, um espaço para estudo e trocas de experiência passa a ser construído *in loco* o que possibilita transformações e mudanças de sentido na prática docente, focada em ações na e pela realidade local (LOPES, 2015).

É no cotidiano escolar, ao longo da prática em serviço, que os conteúdos relacionados a Educação Especial e inclusiva podem ser assumidos, efetivados e refletidos. Desta forma, a formação continuada, por sua vez, acontece concomitantemente à atuação do professor e auxilia no suprimento de fragilidades formativas anteriores, bem como permite o estudo e delineamento de práticas relacionadas ao seu cotidiano, de acordo com a necessidade local, pensando em alunos, turmas e uma escola em específico, a escola de atuação. Esta formação pressupõe trocas de experiências com os pares, interações sociais, o que gera aprendizagem, inclusive do exercício da docência e práticas colaborativas (LOPES, 2015).

É praticamente unanime, entre pesquisadores da área da formação de professores, a constatação de que a formação inicial ou continuada deveria priorizar a perspectiva crítico-reflexiva. Esta perspectiva reconhece a importância dos saberes docentes, e classifica como fundamental a prática da reflexividade crítica sobre sua própria prática o que possibilita intervir nela. Esse movimento é muito importante para a aprendizagem docente, para a transformação de práticas e para a redefinição de estratégias que não estão dando resultados positivos na sala de aula. Todavia, estudos como os de Nóvoa (1992), Ainscow (1997), Almeida (1999) e Silva (2010), indicam que os professores utilizam pouco o exercício de reflexão após a prática pedagógica, em uma esfera coletiva.

Um professor em formação tem a oportunidade de construir não apenas uma identidade profissional, mas a identidade pessoal. O processo formativo é dinâmico, aberto, interativo, que demanda diálogo, troca de experiências e partilha de saberes, o que possibilita a formação mútua entre os pares. Cada professor pode assumir o papel de formador e formando, corroborando com um dos princípios das ações colaborativas.

A figura do professor da Educação Especial é importante no processo de implementação da educação inclusiva. Para tanto, esse profissional também precisa

vivenciar formações de qualidade, ao longo de sua carreira, objetivando o desenvolvimento de saberes necessários ao seu trabalho na perspectiva inclusiva.

Contudo, as especializações em Educação Especial padecem da mesma dificuldade dos cursos de licenciaturas, a formação específica acontece por meio de cursos que nem sempre são de boa qualidade, aligeirados, com pouco acompanhamento, uma vez que o professor é formado de maneira genérica, em que são explorados aspectos teóricos básicos de todas as áreas da Educação Especial, porém faltam os conhecimentos essenciais e práticos, como o domínio do ensino de LIBRAS, do Braille, do uso de tecnologia assistiva, das formas de comunicação alternativas, entre outros (CAPELLINI, 2014).

Essencialmente, é preciso entender as potencialidades, dificuldades e necessidades de cada aluno para que seja possível planejar, adaptar e estabelecer estratégias de ensino. Quando o professor não conhece o seu aluno e suas habilidades, elaborar atividades e adaptações tornam-se inviáveis e ineficazes. Por outro lado, existe a dimensão humana do aluno que ultrapassa o conhecimento pedagógico, que interfere na aprendizagem e por isso merece atenção do professor, como conhecer a personalidade, vontades, expectativas, princípios, preferências e outras características pessoais. Quando existe a falta de conhecimento sobre aspectos físicos e pessoais do aluno, há uma dificuldade maior para traçar estratégias de ensino para os mesmos (VILARONGA; MENDES, 2014; COSTA; MOREIRA; SEABRA JÚNIOR, 2015; CARAMORI; DALL' ACQUA, 2015).

Pensando na atuação do professor da Educação Especial em colaboração com o professor da sala comum, bem como com uma possível equipe multidisciplinar, por vezes faz-se necessário à intervenção de profissionais de outras especialidades (terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia, medicina, serviço social, psicologia...), e, o professor especialista precisa estar preparado para o trabalho que envolverá a atuação em equipe. Nenhum professor conseguirá por si só, acumular todos os conteúdos e saberes necessários a todos os alunos que passarão pelas suas aulas ao longo da carreira, uma vez que cada ser humano é único e tem necessidades específicas. Por esta razão o trabalho em rede, colaborativo entre os membros da equipe escolar, comunidade, Universidade e demais instituições da esfera social, tornam-se essenciais para que todos os alunos possam ter as suas necessidades de aprendizagem atendidas de maneira mais significativa.

Sobre a criação de redes coletivas de trabalho e formação, bem como as redes de comunicação no ambiente escolar, Nóvoa (1992) e Imbernón (2009), elucidam que a criação de redes são importantes para a interação profissional, bem como para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional que caminha para um processo autônomo da profissão docente, visto que esse processo passa pela produção de saberes e valores necessários a profissão. A comunicação entre os pares, o compartilhamento de sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos da vida profissional, os acertos e os erros do cotidiano e o intercâmbio de experiências, possibilitam a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. Esse processo comunicativo entre os pares é essencial para o movimento de reflexão sobre a prática educativa.

Contudo, observa-se, que as escolas estão organizadas em uma estrutura rígida que desencoraja a criação e consolidação das redes de trabalhos, em que os conhecimentos dos professores são priorizados e teorizados. Inegavelmente, o trabalho com a diversidade não é tarefa fácil e representa um grande desafio para os professores e gestores em decorrência de defasagens formativas, falta de trabalho colaborativo e redes de comunicação, dificuldade em planejar aulas e estratégias que atendam todos os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, salas numerosas, condições de trabalho precárias, inexistência de um espaço de reflexão e debate acerca do trabalho pedagógico, bem como o aumento de atividades de cunho administrativo e regulações burocráticas (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; GARCIA, 2013; HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014).

Para Silveira, Enumo e Rosa (2012), Briant e Oliver (2012), Triñanes e Arruda (2014), Matos e Mendes (2015) e Costa Moreira e Seabra Júnior (2015), é essencial a presença do professor da Educação Especial na escola, pois este professor auxilia nas formações, discussões e reflexões sobre a prática pedagógica com os alunos público-alvo da Educação Especial, bem como este professor é um importante membro da equipe para compartilhar orientações, conhecimentos e conteúdos específicos da área. Entretanto, observa-se no ambiente escolar que muitos membros da gestão são resistentes à presença da equipe multidisciplinar, inclusive de profissionais especialistas e cuidadores.

A partir das discussões apresentadas, há um impasse que demanda atenção a partir dos princípios da inclusão escolar. Primeiramente, todos os alunos por direito adentraram a escola e assim garantiu-se o acesso à educação para todos, posteriormente há o desafio de manter os alunos na escola e possibilitar meios para que se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos. No entanto, observa-se que a formação do professor para atuar com a diversidade discente é relegada em diferentes níveis o que têm, dentre outros fatores, impossibilitado o sucesso escolar de uma parcela de alunos.

Acredita-se que o Estado deveria promover políticas voltadas a formação dos professores, com garantia de formação de qualidade, acessível aos docentes, bem como garantir financiamento, quando necessário para que as formações aconteçam. Contudo, observa-se que não há uma política clara nessa perspectiva no Brasil, muitas vezes os professores quando querem ou necessitam de uma formação complementar, arcam com todos os custos e demais exigências correlatas, a maioria das formações oferecidas pelo sistema tem sido no formato a distância, muitas vezes desconectadas da realidade da sala de aula. Tal aspecto é um dificultador no que se refere a formação de professores na perspectiva inclusiva, bem como na aprendizagem de novos modelos de ensino, que têm como premissa atingir a todos os alunos de maneira positiva, acerca da aprendizagem. A exemplo, cita-se o Ensino Colaborativo que é um modelo de ensino, citado como um dos mais promissores na perspectiva inclusiva, porém pouco implementado no Brasil. Pela sua importância, no capítulo seguinte, o modelo de Ensino Colaborativo será delineado.

2 O ENSINO COLABORATIVO COMO PRÁTICA INCLUSIVA E OS DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos”

(Paulo Freire)

2.1 Ensino Colaborativo: conceito, teorias e técnicas para implementação na perspectiva inclusiva sob o olhar da literatura internacional

O Ensino Colaborativo tem se mostrado uma experiência de sucesso como apoio a inclusão escolar, tanto em estudos da literatura internacional, quanto em estudos no âmbito nacional. A proposta do Ensino Colaborativo parte de uma demanda global de educação, que implica a apresentação de estruturas e metodologias que possibilitam aos professores e a equipe escolar delinear objetivos, conteúdos, processos e avaliações, a fim de contribuir para a escolha de estratégias que facilitam o aprendizado de todos os alunos, levando-os ao sucesso escolar (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989; WOOD, 1998; WALTHER-THOMAS; KORINEK; MCLAUGHLIN, 1999; LEHR, 1999; FREDERICO; HERROLD; VENN, 1999; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY; GATELY, 2001; FRENCH, 2002; HITCHCOCK et. al., 2002; WEISS; LLOYD, 2003; KEEFE; MOORE; DUFF, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; PETERSON, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SOUZA; RINALDI, 2011; RABELO, 2012; TOLEDO; VITALINO, 2012; CABRAL et. al., 2014; DAVID; CAPELLINI, 2014; ROJAS; CARNEJO, 2014; VILARONGA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; FANTACINI; DIAS, 2015; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; PEREIRA, 2017; GRIMALDI, 2018; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; ZERBATO, 2018; BUSS; GIACOMAZZO, 2019; MUNIZ; GALVANI, 2020; KHALED; COSTA; LESSA, 2020; URBAN; BARROS; FERREIRA, 2020; PEREIRA; VIANA, 2020).

Um trabalho colaborativo requer habilidades de confiança mútua, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos. Contudo, para que isso aconteça é

essencial uma formação que valorize as práticas colaborativas. Infelizmente, poucos professores, gestão e equipe escolar têm tido a oportunidade de receber uma formação que valoriza e pratica habilidades colaborativas (WOOD, 1998). A colaboração entre professores, gestores, equipe escolar e famílias, tem sido vista como uma característica crítica para o sucesso da inclusão escolar, pois a colaboração é um processo difícil de ser alcançado, sobretudo quando o ambiente de trabalho é permeado de relações individualistas.

Para Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) quando se pensa em relações colaborativas deve-se levar em consideração que: a) Colaboração não é sinônimo de inclusão; b) Amizade não é um pré-requisito para a colaboração; c) Colaboração não é obtida rapidamente ou facilmente; d) A participação em atividades colaborativas devem ser voluntárias; e, e) A equipe deve determinar quando a colaboração é apropriada ou não, por meio de uma decisão compartilhada.

O suporte colaborativo aos alunos é importante, portanto, sugere-se a inclusão de práticas positivas a diversidade, respeito, conscientização sobre os alunos público-alvo da Educação Especial e promoção de atividades abertas a todos, independente de seu desempenho acadêmico. Quando o desenvolvimento do relacionamento mútuo é uma prioridade para o ensino do aluno, os responsáveis pela escola abrem oportunidades para facilitar a interação, enriquecer as forças, interesses e ajudar os participantes a desenvolverem novos talentos ou trabalhar aqueles que já possuem. Na cultura colaborativa, os alunos são orientados a compreender que a escola é o lugar onde todos têm direitos, recebem suporte necessário e podem contribuir (WALTHER-THOMAS; KORINEK; MCLAUGHLIN, 1999).

A colaboração em sala de aula implica unir habilidades únicas de professores, encorajar sentimentos de interdependência positiva e desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, o que não é uma tarefa fácil. Todavia, a colaboração é essencial para o ensino na perspectiva inclusiva, pois possibilita oportunidades a fim de articular saberes entre os professores, incluindo as diferentes formações e experiências de cada um. Entretanto, requer uma mudança nas estruturas organizacionais existentes, nas responsabilidades e papéis dos professores, da gestão e da equipe escolar, bem como a transformação dos pensamentos e comportamentos de todos sobre o seu trabalho (WOOD, 1998).

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os pioneiros a articular uma parceria em sala de aula entre o professor da sala comum e da Educação Especial, nomeando essa ação de Ensino Colaborativo¹. Este termo foi abreviado para Coensino por Cook e Friend (1995). Tal prática tem crescido nas escolas de vários países, que optaram por transformar o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Para Weiss e Lloyd (2003) existem dois modelos de colaboração: a) consultoria colaborativa em que o professor da Educação Especial presta assistência para o professor da sala comum fora da sala de aula; b) Coensino em que o professor da Educação Especial trabalha junto com o professor da sala comum, atendendo a todos os alunos na sala de aula comum. Descrevem cinco modelos básicos do que eles definem como Coensino: 1) **Um professor e um assistente:** os dois estão na sala de aula, contudo apenas um dá instruções, enquanto o outro monitora a sala e auxilia os alunos que necessitam; 2) **Estação de ensino:** cada professor fica responsável por uma parte do conteúdo que será trabalhado em sala de aula ou por pequenos grupos de alunos, portanto, há um deslocamento de uma estação para outra; 3) **Ensino paralelo:** há um planejamento comum dos conteúdos a serem trabalhados, mas a sala é dividida em pequenos grupos, em que o mesmo conteúdo é oferecido a todos; 4) **Ensino alternativo:** um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para reensinar, ensinar previamente ou suplementar as instruções recebidas pelos alunos pelo outro professor; 5) **Time de ensino:** os dois professores fornecem instruções para todos os alunos ao mesmo tempo. No que se refere ao último modelo “Time de ensino” ele é dividido em quatro partes: a) um professor ensina uma parte do conteúdo e o outro professor prossegue; b) um professor ensina e o outro adiciona informações; c) um ensina e o outro faz registros na lousa; d) os professores trabalham juntos completando as sentenças e as ideias do outro.

Partindo dessas premissas para que o Ensino Colaborativo ou Coensino seja implementado é preciso conhecer sobre os componentes que influenciam os papéis dos professores da Educação Especial no Ensino Colaborativo, para que seja possível decidir sobre quais recursos são necessários à implementar um programa dessa natureza, que seja capaz de atender as necessidades de todos os alunos. Constata-se que a

¹ Utilizou-se neste trabalho o termo Ensino Colaborativo, contudo respeitou-se a nomenclatura utilizada por cada autor.

definição de papéis e responsabilidades na prática nem sempre se constitui como uma tarefa fácil, visto que os professores da sala comum, por vezes não aceitam a participação do professor da Educação Especial no planejamento comum, no fornecimento de conteúdo, na adaptação de materiais e ações, bem como na prática em sala de aula. Por outro lado, o professor da Educação Especial se sente sem ter domínio sobre os conteúdos, autonomia na sala e segurança para participar da aula. Nesse contexto, é possível inferir que o professor da Educação Especial ainda é visto como um ajudante do professor da sala comum e não como iguais, no processo de ensino. Faz-se necessário para o sucesso da implementação do Ensino Colaborativo, além do envolvimento e parceria dos professores, o envolvimento da gestão escolar, a fim de encorajar tais modelos, oferecendo suporte na forma de preparação e apoio aos professores para trabalharem nessa perspectiva (WEISS; LLOYD, 2003).

De acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000), é preciso a constituição de programas piloto, com a finalidade de encorajar as escolas a implementarem estratégias de ensino para incluir alunos público-alvo da Educação Especial. Após avaliação de um programa na Flórida, sinalizam sete fatores fundamentais para um Ensino Colaborativo efetivo, sendo eles: 1) **Hora de planejamento comum** entre os professores, diária, que vai ao encontro às necessidades dos alunos e permita a reflexão sobre as aulas, práticas e responsabilidades no trabalho conjunto; 2) **Flexibilidade**, para que os professores sejam capazes de acolher qualquer criança, flexibilizar seu estilo de ensino e manejo de sala, bem como para trabalhar colaborativamente com os pares e gestores. A gestão, nesse contexto precisa estar flexível e aberta para novas possibilidades no estabelecimento da rotina de tarefas; 3) **Arriscar-se**, pelo desafio de transformar o trabalho e o seu modo de ensinar, a fim de atender a todos os alunos nas demandas de aprendizagem; 4) **Definição de papéis e responsabilidades**, pois os alunos são de responsabilidade de ambos os professores e os dois na sala de aula devem estar em situação de paridade e com papéis definidos; 5) **Compatibilidade** referente aos estilos e filosofias entre os professores, visto que compartilhar responsabilidades com um outro profissional diferente pode se mostrar um difícil desafio, pois há diferenças nas técnicas de manejo de comportamento e métodos de ensino, portanto, é importante uma escolha atenta e inteligente da dupla que irá compor o Ensino Colaborativo; 6) **Habilidades de comunicação** é essencial para esse modelo de trabalho, a comunicação entre os professores precisa ser objetiva e aberta para que a aliança tenha sucesso; 7) **Suporte administrativo**, é fulcral para práticas de Ensino Colaborativo, visto que a gestão

oferece opções e ideias de ação antes, durante e depois da implementação do modelo de ensino, bem como responsabiliza-se pela ajuda na superação de obstáculos.

De acordo com Wood (1998) o Ensino Colaborativo tem como objetivo a diminuição do paralelo que existe entre os papéis dos professores da sala comum e da Educação Especial, assim como favorece a divisão de conhecimentos e das experiências desses profissionais em estratégias de intervenção e instruções adaptadas. Todavia, o Ensino Colaborativo tem vários desafios no que se refere a sua implementação, o maior deles talvez seja o trabalho compartilhado entre professores acostumados a trabalhar de forma autônoma e solitária. A prática compartilhada entre professores requer relacionamentos interativos, com arranjos de ensino coordenados, novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização. Além disso, os professores devem estar preparados para trabalhar um novo conjunto de assuntos, reorganizar o currículo e ter conhecimento e criatividade para a criação de um novo modelo educacional. Contudo, em estudo realizado na Califórnia constatou-se que professores da Educação Especial ainda preservam seu papel convencional, sendo responsáveis pela realização do Plano de Ensino Individualizado, incluindo seus objetivos e metas, assim como pela supervisão e auxílio em classe, apenas para o público-alvo da Educação Especial. Tal constatação, indica que existe falta de informações e conhecimento sobre qual é o papel a ser desempenhado pelos professores, tanto da Educação Especial como da sala comum, dentro do contexto de sala aula. Portanto, a falta de estabelecimento de responsabilidades que deverão ser assumidas pelos professores em sala, acaba se tornando uma barreira para o Ensino Colaborativo.

Outro possível dificultador é a presença de dois adultos na sala de aula, que pode representar uma barreira para as ações colaborativas, visto que os professores da sala comum, costumam achar que a presença de outro professor mais atrapalha do que ajuda na rotina. Questionam os materiais adaptados, classificando seu uso como atípico na sala de aula comum, gerando um ambiente inconsistente e perturbador. O professor da Educação Especial, por sua vez, acaba considerando o seu trabalho mal compreendido e desvalorizado. Disputas podem acontecer entre os professores pelo comando da sala e da responsabilidade pelo resultado da educação, bem como pelas trocas sistemáticas dos papéis (WOOD, 1998).

Gately e Gately (2001) determinam a definição de três estágios de desenvolvimento para implementação do Coensino: a) **inicial**; b) **de comprometimento** e c) **colaborativo**. Os estágios vão evoluindo de uma prática mais primitiva até a

conquista de uma prática colaborativa. Os autores destacam oito componentes de relacionamento no Coensino, que contribuem para o desenvolvimento do ambiente e da aprendizagem colaborativa, são eles: 1) Comunicação Interpessoal; 2) Arranjo Físico; 3) Familiaridade com o Currículo; 4) Metas e Modificações do Currículo; 5) Planejamento Instrucional; 6) Apresentação Instrucional; 7) Manejo da Sala de Aula e 8) Avaliação. Cada um desses oito componentes, passam pelos três estágios de desenvolvimento do Coensino. No entanto, os professores podem perpassar esses componentes de formas distintas, bem como podem apresentar desenvolvimento desigual ao longo deles. Contudo, identificar os componentes e o estágio em que está cada um deles pode auxiliar o professor a traçar metas que em tese o levarão mais rapidamente ao estágio da colaboração. A seguir, apresenta-se um quadro com os componentes de relacionamento no Coensino de acordo com os estágios de desenvolvimento.

Quadro 1- Estágios de Desenvolvimento do Coensino

COMPONENTES	ESTÁGIO INICIAL	ESTÁGIO DE COMPROMETIMENTO	ESTÁGIO COLABORATIVO
1. Comunicação Interpessoal: implica o uso de habilidades verbais, não-verbais e sociais.	A comunicação ocorre de forma cautelosa; os professores procuram interpretar corretamente as mensagens verbais e não-verbais, com mais ou menos sucesso; há falta de abertura e um nível de insatisfação.	A comunicação é mais aberta, interativa e frequente; os professores começam a dar e receber sugestões, desenvolvem respeito por estilos diferentes, aumentam a apreciação e o uso do próprio humor para a comunicação. Isto pode marcar o progresso do estágio inicial para o de comprometimento.	Professores usam mais comunicação não-verbal e frequentemente desenvolvem sinais não-verbais para comunicar ideias; desenvolvem habilidades efetivas de comunicação.
2. Arranjo Físico: refere-se à organização de materiais, alunos e professores.	A organização física frequentemente passa a impressão de separação; o professor não se sente livre para compartilhar materiais; às vezes é colocado sentado em um lugar particular da sala ou pode	Existem mais movimento e espaços compartilhados na sala de aula; alunos público-alvo da Educação Especial juntos; o professor da Educação Especial se movimentando mais livremente pela sala, porém raramente fica ao	Os alunos são colocados intercaladamente; o fluxo de movimento dos professores torna-se mais natural; ambos os professores controlam o espaço e são cientes da posição de cada um na sala.

	escolher ficar ao fundo da sala ou em uma mesa separada.	centro da sala.	
3. Familiaridade com o Currículo: relaciona-se ao conhecimento da sequência e do desenvolvimento do conteúdo e currículo.	O professor da Educação Especial pode desconhecer o conteúdo e a metodologia usada pelo professor da sala comum; este pode ter confiança limitada na capacidade do educador especialista.	A confiança de ambos os professores cresce em relação ao currículo; à medida que o nível de confiança cresce, o professor da sala comum torna-se mais disposto a modificar o currículo e compartilhar o planejamento e ensino.	Ambos os professores apreciam as competências curriculares específicas, que trazem para a área de conteúdo.
4. Metas e Modificações do Currículo: refere-se ao planejamento de metas e objetivos específicos para cada aluno, que deve ocorrer antes de iniciado o ano letivo.	Os programas tendem a ser padronizados; as modificações e acomodações são geralmente restritas aos alunos público-alvo da Educação Especial, cadastrados nos Programas de Educação Individualizada (PEIs); o professor da Educação Especial é visto como auxiliar na sala de aula.	O professor da sala comum pode visualizar modificações como necessárias; professores podem não apreciar que alguns alunos necessitem de modificações de conteúdo dos quais eles sejam responsáveis.	Ambos os professores começam a diferenciar conceitos que todos os alunos devem saber (grandes ideias) daqueles que a maioria deveria saber (conhecimento essencial); modificações de conteúdo, atividades, tarefas de casa e avaliações tornam-se preceitos para os alunos que necessitem delas.
5. Planejamento Instrucional: no planejamento efetivo, os professores devem apreciar as mudanças necessárias no currículo e aceitar responsabilidade de ensinar para todos os alunos na sala de aula.	O professor da sala comum ensina o grupo e o professor da Educação Especial assume papel de assistente.	Início do planejamento mútuo. Continua a expandir até passar para o próximo nível.	Planejamento mútuo e ideias compartilhadas tornam-se norma.

<p>6. Apresentação Instrucional: refere-se à apresentação de lições e estruturas das atividades, incluem a apresentação dos componentes instrucionais de ambos professores da sala de aula.</p>	<p>Professores apresentam lições separadas. Um professor conduz e o outro é auxiliar.</p>	<p>Interação entre ambos. Passam a compartilhar as funções. O professor da Educação Especial pode oferecer pequenas lições ou estratégias para os alunos.</p>	<p>Ambos participam da apresentação da lição, fornecem instruções e estruturam as atividades de aprendizagem. Alunos perguntam e questionam os dois professores.</p>
<p>7. Gerenciamento da aula: envolvem dois componentes: estruturas e relações (ambiente, regras, rotina e comportamento). Além da construção comunitária e das relações; os professores devem entender seus papéis e as regras.</p>	<p>O professor da Educação Especial gerencia o comportamento para que o professor da sala comum possa ensinar.</p>	<p>Há mais comunicação e desenvolvimento mútuo sobre regras e rotina na sala de aula. Além de, discussões sobre necessidades individuais a favor do grupo.</p>	<p>Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento em benefício a todos os alunos.</p>
<p>8. Avaliação: Refere-se ao desenvolvimento de sistemas de avaliação individual dos alunos.</p>	<p>Frequente separação dos dois sistemas. Geralmente, fica exclusivamente, com o professor da sala comum.</p>	<p>Os dois professores discutem as ideias de avaliação. Número e qualidade das avaliações começam a mudar</p>	<p>Ambos os professores apreciam a necessidade da variedade de opções de avaliações.</p>

Fonte: Baseado em Gately e Gately (2001).

É possível verificar que os componentes e estágios do Coensino são importantes ferramentas para identificar o caminho que está sendo percorrido rumo ao Ensino efetivamente Colaborativo. Eles emitem sinais para que os professores e gestores determinem a efetividade e significância das aulas, bem como possibilita o desenvolvimento de estratégias para melhorar a implementação do Coensino, objetivando a promoção de uma educação inclusiva a todos os alunos.

De acordo com Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) o Ensino Colaborativo como apoio a educação inclusiva, só é possível a partir da mudança que acontece nos profissionais da escola e na filosofia de trabalho, para isso seis elementos são essenciais para nortear o processo: **a) liderança compartilhada; b) visão coerente; c) planejamento compreensivo; d) recursos adequados; e) implementação segura; e f) avaliações e melhorias contínuas.** Contudo, problemas como a construção do suporte da gestão, falta de oportunidade de desenvolvimento profissional, escassez de compromisso entre os profissionais e a não criação de horários comuns de planejamento, são pontos críticos e comuns no processo de implementação do Ensino Colaborativo.

A gestão escolar como diretores, supervisores e chefes de departamentos, são membros essenciais à rede de suporte a uma cultura colaborativa e inclusiva. Os diretores, especialmente, são grandes articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa, voltada a provisão de recursos para a formação de docentes e dos recursos necessários ao Ensino Colaborativo, além da organização escolar como o número de alunos por sala de aula, horário dos professores da Educação Especial e disponibilização de horário para o planejamento em comum dos professores envolvidos no Ensino Colaborativo (WALTHER-THOMAS; KORINEK; MCLAUGHLIN, 1999).

Para Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) grande parte da resistência a implementação do Ensino Colaborativo pela equipe escolar, sobretudo os professores, ocorre pela falta de formação adequada, anterior a implementação. Dessa forma, atitudes negativas como: problemas de comunicação, tomada de decisões precipitadas da equipe, falta de habilidade para lidar com os pares, equipe gestora e familiares, tornam-se problemas nesse processo. Portanto, devido ao possível despreparo muitas equipes passam a desacreditar na opção do Ensino Colaborativo como viável nas escolas.

French (2002) no que se refere especificamente a atuação dos professores no Ensino Colaborativo, indicou variações de responsabilidades e papéis entre os professores da sala comum, da Educação Especial e Professores Consultores, estes últimos desempenhavam um trabalho de supervisão e gestão do serviço da Educação Especial. Originalmente o termo utilizado pelo autor foi “paraeducador”, substituído aqui, por professor da Educação Especial. Veja estas variações no quadro abaixo.

Quadro 2 – Variações de Responsabilidades entre os professores

PROFESSORES CONSULTORES E ESPECIALISTAS	PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM
PLANEJAMENTO	PLANEJAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> _ Planejar objetivos, aquisição da linguagem, comportamento, leitura, saúde; _ Orientar o professor da Educação Especial; _ Prescrever adaptações necessárias ao aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Planejar unidades e aulas; _ Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades; _ Designar o professor da Educação Especial para completar adaptações em materiais que apoiam os planos.
AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> _ Avaliar alunos elegíveis para o programa; _ Avaliar o progresso individual dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Avaliar o progresso acadêmico de turmas de alunos; _ Prover dados sobre os estudantes para o professor consultor ou especialista.
INSTRUÇÃO	INSTRUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> _ Assegurar cumprimento das metas dos programas dos alunos; _ Assegurar acesso ao currículo da educação geral e modelos. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Assegurar o desenvolvimento do currículo e modelos apropriados ao grau, curso ou objetivo da área; _ Garantir as adaptações apropriadas para os planos individualizados dos estudantes.
COLABORAÇÃO	COLABORAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> _ Garantir que todo professor de sala de aula tenha um projeto mínimo ou planos individualizados dos alunos; _ Discutir as adaptações apropriadas para cada estudante individual com o professor de sala comum. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Obter informação com o professor consultor ou especialista sobre os estudantes para que os planos individualizados sejam construídos; _ Discutir as adaptações individuais apropriadas com o professor consultor ou especialista.
ORIENTAÇÃO	ORIENTAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> _ Orientar o professor da Educação Especial sobre a estrutura escolar, suportes individuais aos estudantes com quem irá trabalhar metas individualizadas, necessidades particulares dos estudantes e as propostas de programas; _ Analisar o estilo de trabalho e preferências dos professores com quem os professores da Educação Especial irão trabalhar; _ Criar descrição personalizada de trabalho baseado no programa, necessidades e habilidades da sala em que o professor da Educação Especial trabalha em colaboração com o professor comum. 	<ul style="list-style-type: none"> _ Orientar o professor da Educação Especial sobre as regras, rotinas e procedimentos da sala de aula, providenciando espaço na sala para o mesmo e apresentando-o aos alunos; _ Participar do estilo de trabalho, analisar as preferências, necessidades, habilidades de análise do professor da Educação Especial e criar descrição personalizada do trabalho.
PROGRAMAÇÃO	PROGRAMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> _ Preparar escalas diárias, semanais e mensais para o professor da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> _ Comunicar ao professor consultor dados da sala de aula, tarefas, necessidades que

Especial, baseadas nos documentos dos alunos, tarefas e necessidades significativas.	possam influenciar a agenda.
DELEGAÇÃO DE TAREFAS	DELEGAÇÃO DE TAREFAS
_ Delegar tarefas e atribuir direções para o professor da Educação Especial, sobre prestação de serviços (linguagem, comportamento, metas de saúde e alfabetização).	_ Delegar tarefas e atribuir diretrizes que irão reforçar a fluência da lição ou unidade na sala de aula.
MONITORAMENTO DE PERFORMANCE	MONITORAMENTO DE PERFORMANCE
_ Monitorar tarefas (metas individualizadas) do professor da Educação Especial; _ Fornecer feedback oportuno e adequado para o desempenho de tarefas relativas ao professor da Educação Especial.	_ Monitorar tarefas sobre lições de sala e unidades; _ Fornecer feedback oportuno e adequado para o desempenho de tarefas.
TREINO DA EQUIPE	TREINO DA EQUIPE
_ Formar as habilidades requeridas para as tarefas.	_ Formar os professores da Educação Especial para as habilidades requeridas para as tarefas.
LIDERANÇA NO TRABALHO	LIDERANÇA NO TRABALHO
_ Liderar a equipe envolvida com os aspectos individuais da educação dos alunos: administrar a comunicação da equipe, problemas institucionais ou logísticos e conflitos que possam interferir.	_ Servir como suporte da equipe; contribuir com o conhecimento do currículo; partilhar técnicas de solução de problemas e administração de conflitos.

Fonte: Murata e Cruz (2016, p. 3).

Evidencia-se a importância das funções e variações dos papéis dos professores consultores, da Educação Especial e da sala de aula comum, para contemplar o currículo à todos os alunos. As principais funções da supervisão dos professores consultores são:

- Orientar professores da Educação Especial para o programa, escola e estudantes;
- Planejar ações para professores da Educação Especial;
- Elaborar roteiro para os professores da Educação Especial;
- Delegar tarefas para os professores da Educação Especial;
- Formar os professores da Educação Especial em serviço;
- Monitorar e dar feedback a respeito da execução das tarefas;
- Administrar o local de trabalho (FRENCH, 2012).

De acordo com Frederico, Herrold e Venn (1999) existem oito passos fundamentais para a implementação do Ensino Colaborativo, como forma de apoio ao processo de inclusão escolar, identificados através de uma experiência nessa perspectiva nos Estados Unidos. O primeiro passo se refere à: a) **Mudanças de Atitude** com

destaque a equipe escolar; b) **Mudanças Acadêmicas** com foco em adaptações de atividades; c) **Mudanças Sociais** acerca de relações entre os pares, promoção de tolerância e respeito com o outro; possibilitar lugar de destaque na turma a alunos com possíveis desvantagens, e fortalecimento do sentimento de pertença; d) **Informações para Inclusão com Sucesso** se baseiam na interação de professores, alunos, pais, e gestão para promover atitudes inclusivas; e) **Total Comprometimento da gestão** visto que um programa de inclusão com sucesso requer total comprometimento da direção da escola, pois ela é figura central no momento das tomadas de decisões e nas responsabilizações; f) **Responsabilidade dos Professores**, pois todos os professores da escola precisam trabalhar em colaboração e ensinar em equipe, planejando e implementando o currículo em comum. As responsabilidades de planejamento, instrução, avaliação, e monitoramento de todos os alunos na sala de aula devem ser compartilhadas, assim como a resolução de problemas e conflitos; g) **Responsabilidade do Diretor** desde o início da implementação deve ajudar a promover a inclusão escolar, auxiliando na segurança dos serviços de apoio, de suprimentos, e recursos para um programa de inclusão de sucesso, tendo a pauta inclusiva como prioridade. O diretor deve estar disponível para encontrar soluções aos problemas que aparecerão em partilha com a equipe; h) **Avaliação da Inclusão** indica que os alunos melhoram suas atitudes com relação a escola e seus pares, os professores construíram novos conhecimentos e desenvolveram novas estratégias de ensino e manuseio que enriqueceram a aprendizagem das crianças, satisfação maior da família com a escola, indicação de avanço e facilidade no processo de gestão escolar; e ampliação do apoio da comunidade escolar aos professores que trabalhavam no modelo de Ensino Colaborativo.

Para Lehr (1999) o suporte ativo e atuante dos diretores para a construção de uma gestão que valoriza a inclusão escolar é fundamental, sobretudo para o oferecimento de assistência aos professores que são pessoas centrais no processo de ensino. Os professores que trabalham isolados de seus parceiros podem ter menores oportunidades de crescimento profissional e acabam solucionando problemas instrucionais, curriculares e administrativos, sozinhos. Professores que trabalham em parceria, por outro lado, possuem as vantagens do desenvolvimento profissional rico no trabalho, possuem um melhor entendimento das adequadas práticas de ensino, bem como recebem assistência de seus parceiros. Contudo, professores relatam com frequência que a gestão escolar é um dificultador no processo de implementação do

Ensino Colaborativo, visto que as práticas dos diretores não tendem oferecer suporte essencial para o trabalho docente.

Dessa forma, a gestão escolar pode impossibilitar o Ensino Colaborativo e privar professores e alunos dessa vivência, que para os alunos mostra-se eficaz na aprendizagem, pois possibilita um maior atendimento as necessidades educativas de todos. Já para os professores, são privados de se sentirem mais entusiasmados com o seu trabalho, além de dificultar o planejamento do currículo, através do acesso a uma gama mais abrangente de materiais e métodos de ensino e uma melhora na gestão da sala de aula (LEHR, 1999).

Quando o Ensino Colaborativo não é prioridade para a gestão escolar, a disponibilidade de tempo para o planejamento comum não tem espaço para acontecer, e torna-se uma preocupação frequente aos professores, que ficam sem esse tempo em comum para planejar as aulas e as ações em sala. A falta do planejamento em comum, por sua vez dificulta o Ensino Colaborativo. A perda de oportunidades do planejamento comum na escola entre os professores da sala comum e da Educação Especial, forçam os professores a fazerem o planejamento fora desse ambiente, realizando apenas projeções superficiais de Ensino Colaborativo ou em alguns casos acabam realizando o trabalho individualmente, o que descaracteriza uma prática colaborativa. Nesse contexto, infere-se que os professores precisam ter mais tempo livre na escola, para o planejamento em comum e isso só é possível através da colaboração e disponibilidade da gestão escolar, que organiza os horários e as funções da equipe (LEHR, 1999).

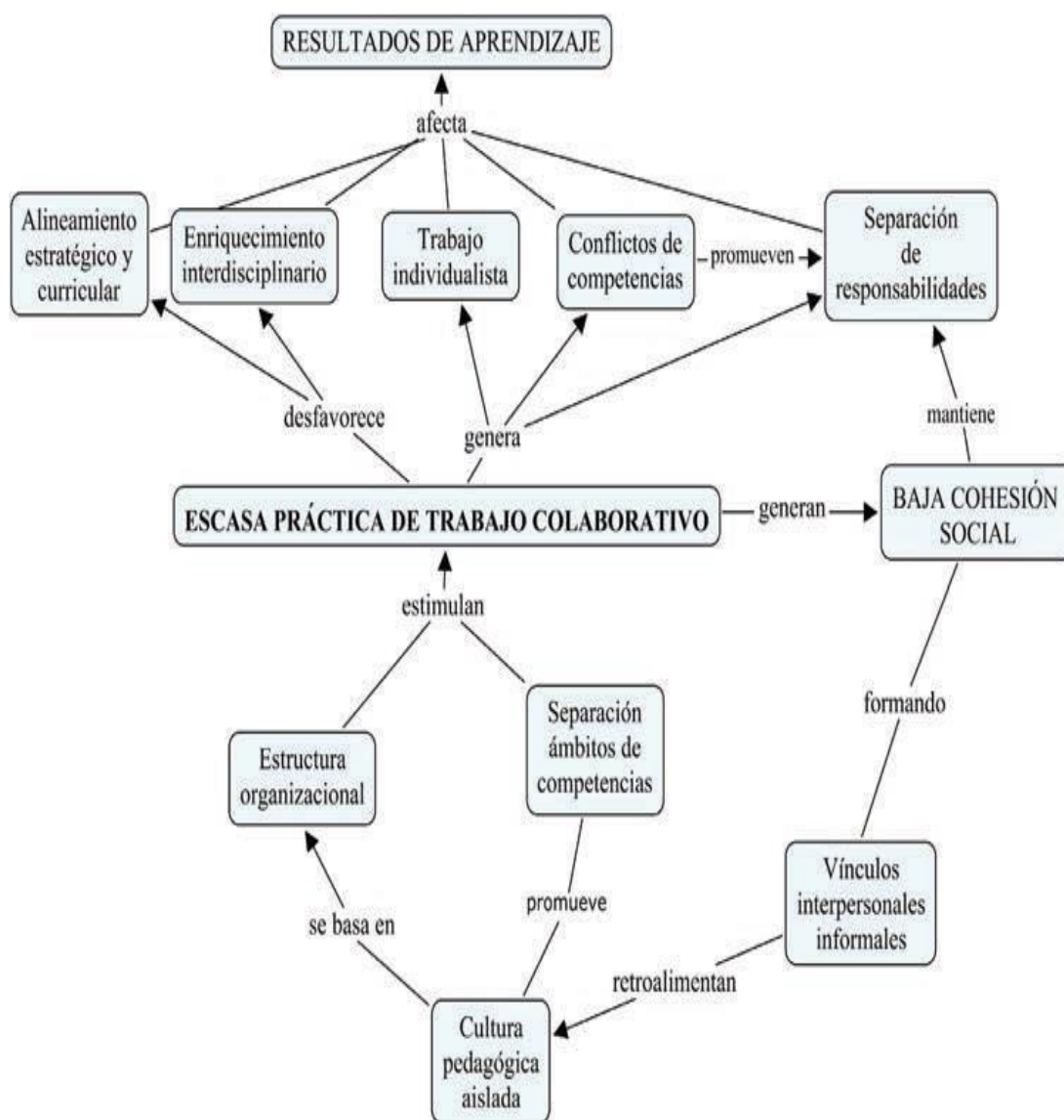
De acordo com Lehr (1999) a parceria colaborativa requer alta formação, inclusive com foco no desenvolvimento do currículo, em práticas colaborativas, em tecnologias e relações humanas. Ressalta que o Ensino Colaborativo tanto na perspectiva política, quanto na perspectiva educacional deve ser colocado em primeiro plano, enquanto uma prioridade, além da necessidade de comunicar a importância desse modelo para as pessoas, alunos, famílias e membros da comunidade escolar, visto que, muitos desconhecem essa possibilidade de trabalho. A gestão escolar, pode facilitar e dar suporte ao Ensino colaborativo se: a) Tratar o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encorajar os professores a trabalhar colaborativamente; b) Promover aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo, em comum; c) Fornecer experiências de formação apropriada a fim de preparar os professores para a colaboração; e d) Fazer do Ensino Colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da escola. Acredita-se que

quando a gestão é favorável e ativa a perspectiva colaborativa e inclusiva, encoraja a equipe escolar a trabalharem juntos, e construir um caminho de desenvolvimento e sucesso para os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, para atuação significativa do gestor, é necessária formação de qualidade e na perspectiva inclusiva, portanto, olhar para a formação do gestor é essencial.

Rojas e Carnejo (2014) destacam a influência dos vínculos interpessoais e sociais entre os professores no Ensino Colaborativo, pois identificou-se que quando existem fortes vínculos pessoais entre os professores, é gerada uma maior coesão no trabalho, o que permite maior desenvolvimento de atitudes colaborativas, apesar das barreiras existentes a nível organizacional e institucional. O estudo chileno evidenciou que o Ensino Colaborativo tem sido realizado de forma improvisada nas escolas, sem uma sistematização global. Postula que o Ensino Colaborativo é um modelo possível de ser implementado, mas requer que as escolas rompam com as barreiras organizacionais, culturais e sociais. Outras barreiras também devem ser derrubadas, como a sobrecarga de trabalho dos professores, as atitudes e crenças que desfavorecem a colaboração, a falta de comunicação que impossibilita a definição de estratégias entre os professores para resolver os problemas de maneira colaborativa. Acrescenta-se que a gestão escolar deveria oferecer apoio organizacional, disponibilidade de tempo, coordenação e orientação a equipe, bem como formar professores de maneira explícita sobre o tema, possibilitando a criação de uma relação de confiança, horizontalidade e compromisso.

Na página seguinte, encontra-se uma figura que sintetiza os resultados deste estudo.

Figura 1: Diagrama que explica a influência dos discursos dos participantes da pesquisa a respeito da prática do trabalho colaborativo



Fonte: Rojas e Carnejo (2014, p. 315).

Após essa apresentação do conceito, teoria, técnicas, estratégias e meios de implementação do Ensino Colaborativo, como apoio à inclusão nas escolas, por meio dos estudos de Wood (1998), Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999), Lehr (1999), Frederico, Herrold e Venn (1999); Argueles, Hughes e Schumm (2000), Gately e Gately (2001), French (2002), Weiss e Lloyd (2003) e Rojas e Carnejo (2014). No próximo item será apresentado o que a literatura nacional aponta acerca de tais premissas, bem como a observação da disparidade existente entre quantidade e formas de estudos teóricos e práticos no Brasil.

2.2 O que dizem as pesquisas no âmbito nacional sobre o Ensino Colaborativo e suas possibilidades

A construção de uma escola mais inclusiva e democrática que consiga atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos no Brasil ainda não tem se concretizado, considerando que o acesso, permanência e qualidade de ensino ainda estão por fazer. Contudo, estudos desenvolvidos no Brasil indicam que o Ensino Colaborativo se apresenta, assim como em outros países, como um modelo de ensino promissor, em que o professor da sala comum e o professor da Educação Especial atuam juntos na sala de aula, prestando apoio a todos os alunos, dividindo as responsabilidades incumbidas ao trabalho docente. O referido modelo emergiu como alternativa aos modelos de oferecimento aos serviços de apoio da Educação Especial em salas de recursos, classes especiais e ou escolas especiais. Essa nova possibilidade de atendimento torna-se uma referência mais próxima no atendimento das exigências da inclusão escolar, sobretudo quando se pensa no público-alvo da Educação Especial, que passou a frequentar a sala comum e com ele recursos diversos podem acompanhá-lo, como forma de acesso ao currículo, inclusive o serviço da Educação Especial, representado pelo professor especialista (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; PETERSON, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; SOUZA; RINALDI, 2011; RABELO, 2012; TOLEDO; VITALINO, 2012; CABRAL et. al., 2014; DAVID; CAPELLINI, 2014; VILARONGA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; FANTACINI; DIAS, 2015; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; PEREIRA, 2017; GRIMALDI, 2018; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; ZERBATO, 2018; BUSS; GIACOMAZZO, 2019; MUNIZ; GALVANI, 2020; URBAN; BARROS; FERREIRA, 2020; PEREIRA; VIANA, 2020).

Todavia, no Brasil há uma carência de estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa temática, se comparados a outros temas, bem como percebe-se uma falta de conhecimento e clareza sobre o conceito e aplicabilidade do Ensino Colaborativo e suas possibilidades. Inegavelmente esse cenário precisaria ser mudado e novas estratégias, modelos e referências nas possibilidades de ensinar, necessitariam ser apresentados às escolas brasileiras. Alguns estudos têm sido realizados nessa perspectiva, com resultados otimistas ao Ensino Colaborativo em apoio à educação inclusiva.

De acordo com Capellini, (2004) a colaboração pode ser benéfica à construção de uma escola inclusiva, desde que os professores da Educação Especial e da sala comum aprendam a trabalhar juntos, objetivando proporcionar ensino de qualidade a todos os alunos respeitando as preferências e estilos de aprendizagem de cada um. A autora enfatiza que o Ensino Colaborativo por si só não resolve o problema relacionado à qualidade da educação, mas é uma importante estratégia para potencializar práticas inclusivas. Destaca as várias possibilidades de atuação de ambos os professores como: no planejamento, na implementação de práticas dentro da sala de aula, na atuação junto a equipe escolar ou com as famílias. Considera que é viável a implementação do Ensino Colaborativo nas escolas, pois não seria necessário “ter a presença ininterrupta do professor especialista na sala de aula. O suporte vai depender da necessidade de cada professor e de cada aluno, permitindo assim que um especialista atenda mais de uma classe inclusiva” (CAPELLINI, 2004, p. 227).

Este estudo indica as limitações do sistema educacional que dificulta e em alguns casos impossibilita a efetivação de escolas inclusivas, ressalta a realidade da escola em que muitos professores da sala comum trabalham com as portas fechadas, enquanto muitos professores da Educação Especial continuam a atender individualmente os alunos público-alvo da Educação Especial, com referências a um modelo clínico. O processo de ensino, por vezes é realizado de maneira solitária e sem oportunidade de trocas de experiências e de formações compartilhadas. Contudo, constatou-se que há professores que mesmo com todas as dificuldades de trabalho na rede pública de ensino se envolvem, se comprometem com o aluno e com a educação (CAPELLINI, 2004).

Zanata (2004) indica que as práticas inclusivas são importantes e inicia-se com a promoção da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial na sala comum, em meio a seus pares. A autora apresenta que os professores costumam ter dificuldade de promover a escolarização de todos os alunos, pois há dificuldade na modificação de práticas, arranjos, procedimentos, atividades, adequação do currículo, formas de avaliação, dentre outros. A literatura que versa sobre a inclusão escolar apresenta uma série de estratégias pedagógicas efetivas para atender todos os alunos, contudo, segundo a autora, essas estratégias parecem não chegar às escolas onde o aluno público-alvo da Educação Especial encontra-se. Destaca que o ambiente colaborativo

entre os professores apresenta muitas possibilidades de ensino, que favorecem e beneficiam todos os alunos.

Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011) a preparação dos professores para a prática colaborativa, quando ofertada por meio de cursos de curta duração, apresentou resultados não relevantes, visto que os professores continuavam relatando o sentimento de isolamento, impotência e incompetência no seu trabalho para atender alunos público-alvo da Educação Especial na sala comum. Nessa ocasião, os professores alertavam a necessidade de mais especialistas da Educação Especial na escola para facilitar o ensino, contudo, havia o problema da falta de profissionais, bem como na contratação destes por questões burocráticas. As autoras indicam que o trabalho de colaboração entre a Universidade e as escolas se mostrou eficaz para resolver os problemas de cunho administrativos, pedagógicos e comportamentais, além de auxiliar a promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na pesquisa. Todavia, o estudo indica falta de preparo por parte dos professores para trabalhar e ensinar em colaboração, visto que o impulso é delegar tarefas para um ou outro professor, em um movimento de dividir trabalho e não agir em conjunto. Uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seria abandonar este papel tradicionalmente individual, de controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a “compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e enfim tudo o que envolve a administração da sala de aula” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p.91).

De acordo com Souza e Rinaldi (2011) para que a inclusão escolar ocorra é necessária uma Pedagogia adequada e sistemática articulada com o Ensino Colaborativo. Indica que os modelos pautados na colaboração entre professores, gestores, pais e demais profissionais das escolas já são reconhecidos como estratégias bem sucedidas, visto que a aprendizagem na perspectiva colaborativa apresenta vantagens que não estão acessíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais. Ressalta que os professores da Educação Especial podem se tornar facilitadores na sala comum, visto que a riqueza de materiais, procedimentos, apoios, equipamentos e recursos da Educação Especial podem ser integrados à educação geral. Identificou-se que a gestão escolar nem sempre apresenta respostas concretas e facilitadoras no que se refere a inclusão escolar, pois os diretores geralmente demonstram dificuldade em tomar decisões acerca dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além das dificuldades

com a falta de atuação da gestão escolar, as autoras enfatizam os grandes entraves para a implementação do Ensino Colaborativo, como a falta de formação dos professores e da equipe, a dificuldade no diálogo entre os professores e a ausência de recursos.

Rabelo (2012) indica que o Ensino Colaborativo tem se mostrado como uma alternativa importante de intervenção na perspectiva inclusiva. Contudo, estudos que se debruçam sobre como desenvolver modelos colaborativos, no Brasil, são escassos e é urgente a ampliação. O Ensino Colaborativo mostrou-se como uma importante experiência no que se refere à formação de professores nessa perspectiva. Destaca-se que a introdução dos conteúdos relacionados ao Ensino Colaborativo nos cursos de licenciatura “poderão contribuir em grande medida para a formação de futuros professores, podendo auxiliar na consolidação de seus conhecimentos na área da educação especial e inclusiva” (RABELO, 2012, p. 153). A autora afirma, que antes de implementar a proposta como política educacional de uma rede de ensino é necessário conhecer as potencialidades e limites do modelo, e considerar a opinião dos professores da rede, visto que a participação destes precisa ser voluntária, conforme o referencial teórico e filosófico do Ensino Colaborativo.

De acordo com David e Capellini (2014) os sistemas de ensino devem planejar o Ensino Colaborativo, assegurando todos os recursos, tempo, dinheiro e profissionais de apoio, caso contrário, a colaboração torna-se inviável. Ressaltam que na Educação Infantil a atuação colaborativa entre os professores da sala comum e da Educação Especial poderia ser uma estratégia relevante, sem a necessidade da Sala de Recursos Multifuncionais, outras salas ou ambientes similares na escola. Apontam a necessidade de um olhar atento à formação de professores.

Para Vilaronga (2014) nenhum modelo único de serviços de apoio a Educação Especial, direcionado ao público-alvo da Educação Especial, precisa ser defendido, mas sim todos podem ser considerados como possibilidades de apoio, inclusive podem se complementar como: Sala de Recursos Multifuncionais; Serviço Itinerante; Consultoria e Coensino. Ressalta que o Ensino Colaborativo não é: a) qualquer tipo de parceria com profissionais que não tenham formação em Educação Especial; b) planejamento das mesmas lições e currículo sem alteração na forma de ensinar; c) quando dois professores ensinam para uma sala homogênea e que agrupa alunos com dificuldade em

uma mesma turma; e d) quando os alunos são retirados da sala para receber ensino em outro ambiente.

Esse mesmo estudo apresenta que alunos público-alvo da Educação Especial não têm encontrado oportunidades efetivas de ensino na sala comum, o que gera uma sobrecarga no Atendimento Educacional Especializado no contra turno, bem como no trabalho do professor da Educação Especial que atua com o oferecimento do AEE. A proposta defendida é que o Ensino Colaborativo pode ser um caminho para a construção de práticas inclusivas na sala de aula, bem como reflete sobre a necessidade de uma nova postura da Universidade em relação à formação de professores, com um foco maior na realidade das escolas (VILARONGA, 2014).

Vilaronga e Mendes (2014) analisam que os professores que atuam individualmente nas salas de aula encontram dificuldade para as respostas aos desafios apresentados pelos alunos, sobretudo aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Ressaltam a necessidade de prever em políticas municipais, estaduais e federais de educação a formação de professores na perspectiva colaborativa, bem como a importância do professor da Educação Especial, que segundo as autoras, possuem uma demanda excessiva de trabalho nas escolas, faltando tempo para estudo, formação específica e planejamento com o professor da sala comum.

De acordo com Fantacini e Dias (2015) professores encontram dificuldades em definir o que é o Ensino Colaborativo o que evidencia a não compreensão do que seja um trabalho nessa perspectiva. Desta maneira, observa-se que prevalece atualmente a compreensão numa concepção mais tradicional dos serviços de apoio da Educação Especial, consolidando-se paralelamente a sala comum, em que os professores se encontram totalmente despreparados para compartilhar a regência da sala de aula. Portanto, para a efetivação do Ensino Colaborativo há um longo caminho a ser percorrido.

Para Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) o Coensino não é um modelo fácil de ser implementado, visto que requer o voluntarismo dos profissionais para o Ensino Colaborativo e as habilidades necessárias a essa forma de trabalho são construídas a longo prazo. Para as autoras, é necessária uma mudança significativa de atitudes dos professores, voltada a colaboração e um currículo diversificado, a fim de definir objetivos, metas, estratégias e formas de avaliação do trabalho realizado e da

aprendizagem. O Coensino possibilita a formação em serviço, através da prática em sala de aula em uma troca constante de experiência e saberes docente. Portanto, acredita-se ser importante uma transformação na cultura escolar rumo à inclusão, entretanto toda a equipe escolar deve estar envolvida e querer esta mudança.

De acordo com Pereira (2017) em uma experiência isolada na tentativa de implementação de Ensino Colaborativo, em uma sala de aula com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatou-se que alguns componentes do Ensino Colaborativo conseguiram ser alcançados como: comunicação interpessoal, arranjo físico e familiaridade com o currículo. Os professores participantes avançaram em ouvir a avaliação e planejamento da intervenção da pesquisadora, bem como no inovar nas estratégias de ensino para o aluno com TEA e os demais. No entanto, os componentes, metas do currículo, planejamento instrucional, apresentação instrucional, gerenciamento da sala de aula e avaliação, “ainda eram separados: professor da sala atendendo aos demais alunos e a pesquisadora ao aluno com TEA” (PEREIRA, 2017, p. 69).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) mostram que as esferas sociais devem oferecer todos os suportes necessários à inclusão do público-alvo da Educação Especial, garantindo-os todos os direitos legais e sociais. Para elas, o foco dessas ações estaria em: “1) nas deficiências da própria sociedade; 2) no suporte humano diversificado; e 3) no empoderamento de indivíduos em situações de desvantagem” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23). Ressaltam ainda, que o modelo de Atendimento Educacional Especializado anexo à sala comum, reforça a diferença entre públicos, bem como legitima a separação entre Educação Especial e Educação Geral, onde a responsabilização pela escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, geralmente recai sobre o professor especialista. Por outro lado, existe a dificuldade na contratação desses professores especialistas para atuarem nas escolas o que gera a responsabilização pela escolarização do aluno, apenas ao professor da sala comum, sem apoio da Educação Especial e muitas vezes o professor da sala comum está despreparado para essa função, que se soma a tantas outras demandas de um professor, como: o trabalho em mais de um turno, baixos salários, salas numerosas, falta de estrutura para a realização do trabalho, escassez de materiais, formação precária, burocracia, dentre outros.

Este estudo indicou que a literatura científica de países com práticas mais avançadas, no que se refere à inclusão escolar, apresenta o modelo de Ensino Colaborativo como relevante, que tem contribuído para dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como ajuda a promover o desenvolvimento dos professores envolvidos nesse processo. Este modelo tem aproximado a Educação Especial da Educação Geral, a fim de atender às salas heterogêneas o que representa um avanço na perspectiva da Educação Inclusiva. Uma reflexão necessária proposta pelas autoras, é que possivelmente nenhum curso de formação inicial ou continuada, seria capaz de oferecer saberes aos professores para trabalhar com qualidade com todos os seus alunos, ano após ano. Nesse contexto, o Ensino Colaborativo torna-se um modelo de ensino viável a atingir a escolarização de alunos com qualidade, visto que há dois professores com saberes específicos diferentes, trabalhando juntos a fim de atender aos alunos na sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) a divisão dos papéis entre os professores da sala comum e da Educação Especial, precisa ser cautelosa, de forma que o sentimento de colaboração permaneça e não haja hierarquias. Acrescenta-se que dois professores trabalhando de maneira colaborativa, não implica a perda da identidade profissional de ambos. A experiência nesse modelo, evidencia, segundo as autoras, que os professores precisariam ter habilidades comunicativas, interpessoais, interativas e de resolução de problemas. Portanto, por essas e outras razões a caminhada em direção ao foco de investigação ainda é “uma miragem, uma ficção, pois a prática efetiva da inclusão escolar, que é o nosso objeto de pesquisa, é um fenômeno que infelizmente ainda não existe nas escolas brasileiras” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 127).

De acordo com Zerbato (2018) há tarefas que precisam ser realizadas individualmente com os alunos, pois nem tudo é possível trabalhar em grupos grandes sem diferenciação pedagógica. Desta maneira, é necessária uma avaliação contínua para verificar quando as estratégias, recursos ou até mesmo o profissional de apoio são necessários ou não. A autora enfatiza que existem modelos baseados na perspectiva inclusiva e que são possibilidades a serem estudadas e implementadas como: a) Comunidades de Aprendizagem; b) Modelo de Atendimento à Diversidade; c) Modelo

de Consultoria Colaborativa; d) Modelo de Coensino e e) Desenho Universal para a Aprendizagem; ao longo do estudo é enfatizado este último.

Buss e Giacomazzo (2019) compreendem a educação inclusiva como o processo em que todos os alunos se tornam integrantes e ativos no processo de aprendizagem na sala comum, se reconhece as diferentes formas de aprender. Apresentam o Coensino, como modelo de bidocência, em que o professor da sala comum e da Educação Especial trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos. Tal demanda exige dos professores planejamento em comum, uma relação de paridade nas responsabilidades em sala de aula e um trabalho conjunto. Contudo, frequentemente os professores relatam falta de tempo juntos para o planejamento e que acabam tomando as decisões ao logo das aulas; relatam divisão de papéis desiguais em que o professor da sala comum lidera o processo de ensino ficando na parte da frente e o professor da Educação Especial fica no final da sala, com um grupo de alunos com dificuldades, quase sempre o público-alvo da Educação Especial. Nesse caso, o protagonismo é do professor da sala comum e o professor da Educação Especial é tido como um ajudante. Atualmente, em Santa Catarina, tem-se o papel do “segundo professor de turma”, regulamentado pela Resolução n. 100, de 13 /12 /16, nesse caso é possível observar que a própria nomenclatura categoriza o professor especialista como aquele que “vem em segundo”, vem depois. Contudo, inegavelmente tal regulamentação representa um avanço, pois determina a presença do professor da Educação Especial na sala comum, a fim de oferecer o serviço de apoio aos alunos. Ressalta-se que apesar da presença física de dois professores em sala, não é possível promover um ensino efetivamente colaborativo sem o apoio da gestão escolar e um acervo rico de materiais para serem trabalhados nas aulas.

De acordo com Muniz e Galvani (2020) os professores precisam discutir suas práticas, escolher métodos e práticas que ampliam o repertório de aprendizagem dos alunos, sempre partindo do olhar atento, a fim do estabelecimento dessas definições. Destaca-se a importância do currículo e das adaptações curriculares para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, salientando que é possível utilizar o mesmo conteúdo curricular, mas de forma acessível a todos. Nesse processo o papel de ambos os professores no Ensino Colaborativo é essencial. O estudo evidencia que a adaptação curricular e o Ensino Colaborativo são estratégias decisivas enquanto apoio à inclusão escolar.

Para Urban, Barros e Ferreira (2020) através do Ensino Colaborativo o público-alvo da Educação Especial tem possibilidades ampliadas de ser melhor compreendido em diversos aspectos como “biológicos, psicológicos e sociais, além das especificidades de cada um, priorizando o ensino-aprendizagem e a inclusão escolar efetiva” (URBAN; BARROS; FERREIRA, 2020, p. 40). A partir de uma intervenção realizada, identificou-se que os professores da sala comum e da Educação Especial conseguiram realizar atividades adaptadas e adequadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir de adaptações simples, utilizando materiais similares aos que os demais alunos estavam utilizando. Acredita-se que a articulação entre ambos professores foi fulcral para o desenvolvimento dos alunos, em que definiram estratégias, utilizaram materiais concretos, ajuste de tempo, bem como realizaram o planejamento colaborativo.

De acordo com Pereira e Viana (2020), o Ensino Colaborativo enfrenta muitas dificuldades na escola, seja no planejamento, no envolvimento dos professores ou até mesmo pelo conhecimento teórico acerca das metodologias a serem implementadas. Todavia, há práticas colaborativas entre professores da sala comum e da Educação Especial que possibilitaram melhorias no processo de escolarização de um aluno com TEA. Além da articulação entre os professores, um ambiente escolar que prioriza o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos de maneira funcional, foi primordial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Acredita-se que a adaptação curricular aos alunos com dificuldades de aprendizagem, seja ela de qual for a natureza, é muito importante e por isso elas devem ser expandidas ao longo das aulas, para tanto os professores precisam de maior embasamento teórico e prático a fim de fomentar novas estratégias de ensino.

A partir de todas as apresentações e reflexões ao longo desse capítulo, foi possível identificar que o Ensino Colaborativo é um modelo desafiador de ser implementado nas escolas, e requer novas habilidades interpessoais para o trabalho dos professores, no entanto, é um modelo possível e a literatura científica internacional e nacional avaliam-no como positivo na aprendizagem de todos os alunos. Embora, o trabalho em colaboração seja um processo longo que exige diversas adaptações no decorrer do caminho, para que um estágio efetivamente colaborativo aconteça. Analisa-se que historicamente as culturas escolares que predominam nos sistemas de ensino atualmente, não favorecem a prática do Ensino Colaborativo na sala comum, já que ao

longo da história essas modalidades de educação, foram separadas pelo sistema, da mesma forma que categorizou alunos. Contudo, apesar de todos os desafios, o Ensino Colaborativo é um dos caminhos que podem ser percorridos em busca de uma escola brasileira mais inclusiva. Um aliado ao Ensino Colaborativo, enquanto apoio a inclusão escolar é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que a partir da sua importância e tímida difusão e implementação no Brasil, será explorado posteriormente.

2.3 O Desenho Universal para Aprendizagem enquanto aliado do Ensino Colaborativo ao apoio à inclusão escolar

O Conceito Universal Designer Learning (UDL) no Brasil traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tem suas bases na “elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (ZERBATO, 2018, p. 56).

No DUA, a inclusão refere-se a um projeto de sociedade, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, os movimentos inclusivos questionam mudanças nas esferas mais amplas da sociedade, bem como na escola, para isso um currículo novo, mais flexível e universalmente projetado, fez-se necessário. Trata-se da promoção de um ambiente flexível que sirva a todas as pessoas e não só ao público-alvo da Educação Especial. Nesta proposta, Arquitetos e Engenheiros em seus projetos precisariam considerar construções que pudessem ser utilizadas por qualquer pessoa, independentemente de suas características individuais. Desenhistas de produtos comerciais também passaram a utilizar a proposta do projeto Universal. Esta característica de um projeto Universal beneficia todas as pessoas da sociedade (HITCHCOCK, 2002).

Ressalta-se que é preciso ter flexibilidade no ambiente, na acessibilidade, no currículo e nas aulas para abranger um maior número de alunos e não apenas o público-alvo da Educação Especial. O currículo universalmente projetado contempla um campo de opções de acesso, com métodos atrativos de aprendizado, e a utilização de várias estratégias de ensino para trabalhar com todos os alunos (ROSE; MEYER, 2002).

De acordo com Hitchcock et. al. (2002) a mídia digital e as tecnologias permitem que um currículo único possa ser usado e mostrado de diversas maneiras,

tornando-o maleável para adequar aos diferentes alunos. No Desenho Universal para Aprendizagem há quatro componentes principais para o currículo: a) objetivos e datas previstas para instrução; b) mídia e materiais para serem usados pelos alunos; c) métodos de instrução específicos frequentemente descritos para professores; e d) meios de levantamento para medir o progresso dos alunos.

No currículo baseado no Desenho Universal para Aprendizagem, objetivos produzem mudanças para todos os alunos, para o desenvolvimento de metas no DUA, os professores precisam propor uma linguagem significativa, não se deve limitar o que se quer alcançar, mas sim promover flexibilidade para o alcance de metas. É possível utilizar vários suportes para ajudar os alunos atingirem os objetivos e metas, bem como fazer progressos na aprendizagem, com o uso de gráficos, vídeos, textos digitais, jogos, textos impressos, games, dentre outros. Além disso, os professores providenciam materiais em formatos flexíveis que suporte transformações no conteúdo a fim de atender a todos. Destaca-se que um método sozinho pode não atender a todos os alunos, por isso é importante oportunizar diversificadas opções e formas de expressões dos conhecimentos. No contexto da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem o professor pode oferecer: a) modelos de desempenho especializado; b) abundantes chances para praticar com suportes apropriados e feedback proveitoso; e c) oportunidades para demonstrar habilidades em um significativo contexto social (HITCHCOCK et. al., 2002).

A avaliação no DUA requer levantamentos diversos e constantes ao longo das aulas, para verificar aspectos que muitas vezes uma avaliação tradicional não mostra, como: acuidade visual, decodificar habilidades, digitação ou habilidade de escrever, motivação, dentre outros. É preciso considerar qualquer habilidade e conhecimento dos alunos para planejar aulas, que os façam evoluir. Portanto, as avaliações no Desenho Universal para Aprendizagem requerem um claro entendimento do aprendiz, a fim de auxiliarem os alunos a superar barreiras e mostrar o que eles realmente conhecem, sobretudo o público-alvo da Educação Especial. Nessa proposta as metas não estão mais centradas apenas em acomodações de lugar, redução de barreiras e modificações adaptativas. As medidas de progresso dos alunos público-alvo da Educação Especial tornaram-se as mesmas medidas dos outros alunos: medidas de aprendizado. O DUA oferece princípios projetados, ferramentas tecnológicas e estratégias de implementação para criar um currículo a fim de atingir a todos. Metas claras, métodos flexíveis e

materiais diferenciados, tornando possível a todos os alunos, participar verdadeiramente, acessar e progredir no currículo geral (HITCHCOCK et. al., 2002).

O DUA enquanto um modelo prático com objetivo de ampliar a aprendizagem de todos os alunos, requer que professores escolham materiais e métodos eficientes para a elaboração de maneiras mais justas e aprimoradas de ensinar e avaliar o progresso de todos os alunos. Portanto, antes de se pensar em adaptações específicas para um aluno em específico, pensa-se em maneiras diferentes de facilitar o acesso ao currículo para todos os alunos. No que se refere a aprendizagem:

O DUA está fundamentado em pesquisas científicas sobre a aprendizagem que ressaltam que: 1- A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, ou seja, a quantidade de sono, a alimentação, as predisposições e as emoções são fatores que precisam ser respeitados; 2- É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento. Uma das mais ricas fontes de aprendizagem são aquelas adquiridas por meio de experiências; 3- As emoções têm uma importância fundamental, pois motivam a aprender, a criar e a conhecer; 4- O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se tais aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, os conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes; 5- A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, em outras palavras, as informações precisam relacionar-se e estarem interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem; 6- Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos e ritmos de aprendizagem e modos singulares de aprender em cada indivíduo; 7- A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio (ZERBATO, 2018, p. 57).

Portanto, um conteúdo pode ser trabalhado de várias formas explorando vários formatos, pois quanto maiores as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores são as possibilidades em aprendê-lo. Nesse contexto a colaboração entre os professores no processo é fundamental. Para auxiliar no ensino é possível utilizar “livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros” (ZERBATO, 2018, p. 58). A gestão escolar para implementar tal perspectiva requer novos conhecimentos, atitudes e habilidades para lidar com as demandas da uma educação de qualidade para todos.

Segundo o DUA o princípio da representação é estruturado em torno de três orientações:

- Dar opções para a compreensão: mobilidade entre os conhecimentos prévios até aos conceitos mais abrangentes, trabalhar com conceitos mais complexos para ganhar uma compreensão aprofundada;
- Dar opções para linguagem, expressão matemática e símbolos: oferecer suporte para os estudantes em sua compreensão de textos, números, símbolos e linguagem;
- Dar opções para percepção: adequação de informações auditivas, visuais e concretas (ZERBATO, 2018, p. 59).

Para Zerbato (2018) o desenvolvimento do DUA requer a participação de todos os membros da equipe escolar, objetivando a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa. Concorda-se que o DUA pode ser um aliado ao Ensino Colaborativo, visto que convergem no objetivo, no sentido de construir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos na sala, por meio da parceria colaborativa entre os professores da sala comum e da Educação Especial. Universalizar o ensino não significa ensinar a todos do mesmo modo, mas sim garantir o aprendizado de todos os alunos, mesmo que seja necessário percorrer caminhos diferentes. O ensino precisa ser múltiplo, nas formas de ensinar e de aprender. “Múltiplo, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola” (ZERBATO, 2018, p. 298).

O Ensino Colaborativo e o DUA, conforme sinalizado, são propostas com pouco tempo de estudo, sobretudo em âmbito nacional. No que se refere a implementação prática, são iniciativas pontuais, projetos, liderados por pesquisadores associados a Universidades. Todavia, não há uma política de Estado que difunde a teoria, forma profissionais e possibilita a implementação na prática de tais modelos, oferecendo todas as condições formativas e estruturais necessárias.

A partir dos estudos e experiências acerca do Ensino Colaborativo e da tentativa de construção de uma escola inclusiva, definiu-se dezoito componentes necessários a uma escola nessa perspectiva, tais componentes serão apresentados no item a seguir.

2.4 Componentes de uma Escola Inclusiva com o apoio do Ensino Colaborativo

Com base nos estudos e experiências acerca da tentativa de construção de uma escola inclusiva utilizando como apoio o Ensino Colaborativo, definimos dezoito componentes necessários a uma escola nessa perspectiva, que são importantes em todas as etapas da Educação Básica. Sendo eles:

Quadro 3 - Componentes da escola inclusiva com apoio do Ensino Colaborativo

1- Política do Município regulamentando o Ensino Colaborativo
2- Gestão Democrática e Ativa na Escola
3- Equipe Escolar Participativa e Colaborativa
4- Formação Individual do Professor
5- Formação em Serviço da equipe escolar através de estudo de caso
6- Formação docente institucionalizada
7- Professor reflexivo sobre sua prática
8- Professores colaborativos com horário para planejamento e avaliação comum
9- Definição de responsabilidades entre professores da Sala Comum e da Educação Especial
10- Promoção de práticas flexíveis e ativas com base no currículo
11- Aproximação com o DUA
12- Comunicação efetiva entre alunos, professores, gestores, equipe escolar e comunidade
13- Participação da família e comunidade na escola
14- Utilização das diversas tecnologias e disposição de materiais
15- Gestão da sala de aula
16- Compreensão sobre os alunos
17- Sucesso na aprendizagem de todos os alunos
18- Respeito a todos os humanos

Fonte: Elaborado pela autora

1) Política do Município regulamentando o Ensino Colaborativo: Existe no âmbito internacional e nacional um quadro de leis que regulamentam a educação inclusiva, estudos têm sido realizados acerca da relevância do Ensino Colaborativo. Contudo é fulcral para ações mais efetivas e de larga escala na prática do ambiente escolar, regulamentação, de modo a ampliar as experiências pontuais para uma esfera mais ampla. Acredita-se que isso seja possível, através da definição de uma política de educação do município, com base no Ensino Colaborativo como apoio a construção de uma escola mais inclusiva.

- 2) **Gestão Democrática e Ativa na escola:** A Gestão Escolar é um componente essencial para a construção de uma escola inclusiva, bem como para a viabilidade do Ensino Colaborativo. Diretores e Coordenadores definem horários, formações em serviço, as duplas de professores que trabalharão juntos, os espaços escolares; tomam decisões e auxiliam na resolução de problemas. Para tanto, ela necessita ser democrática ativa e participativa nas tomadas de decisões e ações na escola.
- 3) **Equipe Escolar Participativa e Colaborativa:** Todos os funcionários da escola como: secretários, faxineiros, inspetores, merendeiros, auxiliares e estagiários, são pessoas importantes no cotidiano da escola e fazem com que as atividades cotidianas funcionem, portanto contribuem para a construção de uma escola inclusiva.
- 4) **Formação Individual do Professor:** A formação de um professor nunca acaba, ao longo da carreira novas demandas surgem e o estudo faz-se necessário. É individual, pois cada professor definirá o tipo de formação que lhe é necessária, bem como o tema e quantidade. Esta formação acontece fora do ambiente escolar.
- 5) **Formação em Serviço da equipe escolar através de estudo de caso:** A formação em serviço, na escola, junto com a equipe escolar é muito importante, pois os gestores as organizarão de acordo com a demanda e necessidade da escola. A formação em serviço possibilita o estudo de aspectos teóricos, bem como estudos de caso tomando como base alunos, professores ou situações do ambiente escolar. Este momento, pode ser utilizado para compartilhamento de práticas bem sucedidas, discussão daquelas que não deram certo e solucionar problemas correlatos a escola em grupo.
- 6) **Formação docente institucionalizada:** A formação docente institucionalizada, promovida e financiada pelo Estado é fundamental, visto que é necessário que seja responsabilidade também do sistema a formação docente, abordando novos modelos de ensino e demais temas pertinentes e essenciais ao desenvolvimento do trabalho docente.
- 7) **Professor reflexivo sobre sua prática:** Todos os professores cotidianamente precisam refletir sobre a sua própria prática, sobre o dia de trabalho, sobre a ação conjunta com o outro professor, sobre as intervenções

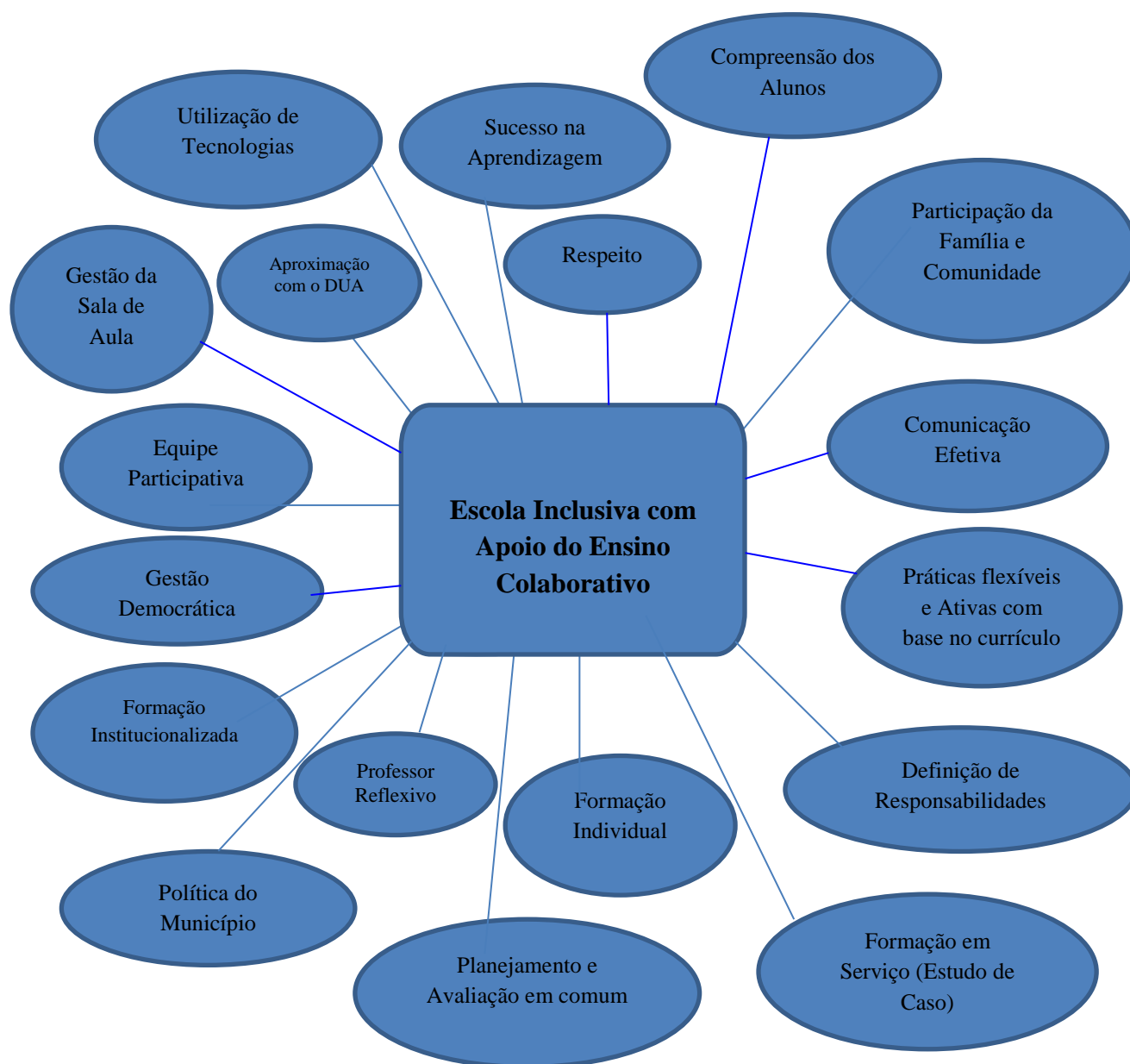
com os alunos. Esse exercício é essencial para avaliar o que deu certo ou errado ao longo das aulas, o que contribuiu ou não para a aprendizagem dos alunos, se o trabalho com o outro professor foi eficiente ou não. Através dessa reflexão, análise e avaliação novas ações e estratégias podem ser utilizadas para melhorar ou aprimorar a prática docente, que certamente refletirá na aprendizagem dos alunos. O exercício da reflexão implica em oferecimento de formação docente em serviço.

- 8) Professores colaborativos com horário para planejamento e avaliação comum:** Em um contexto de Ensino Colaborativo, o professor da Sala Comum e da Educação Especial, necessitam ter um tempo na escola para além de planejarem as aulas, avaliarem os alunos e o todo o processo educacional.
- 9) Definição de responsabilidades entre professores da Sala Comum e da Educação Especial:** Dois professores trabalhando juntos numa mesma sala de aula, com foco na aprendizagem de todos os alunos, precisam definir responsabilidades com bases na paridade, o trabalho de um não deve se sobressair ao do outro, as habilidades e preferências de cada professor devem ser consideradas nesse processo, a fim de enriquecer ainda mais o processo de ensino.
- 10) Promoção de práticas flexíveis e ativas com base no currículo:** As práticas dos professores colaborativos precisam ser flexíveis, maleáveis, transformadoras, diversas e com a participação ativa dos alunos. Quanto maiores as variações de práticas significativas, maiores as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.
- 11) Aproximação com o DUA:** Cada aluno é único e aprende de uma forma diferente, nesse sentido o Ensino Colaborativo articulado ao DUA, possibilita ampliação nas formas de se aprender e permite maior significação nos processos de aprendizagem de todos os alunos.
- 12) Comunicação efetiva entre alunos, professores, gestores, equipe escolar e comunidade:** A comunicação e o diálogo são bases para uma escola inclusiva, para o Ensino Colaborativo e para a aprendizagem, são pilares essenciais da educação. Portanto, devem acontecer em todos os relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar.

- 13) Participação da família e comunidade na escola:** Uma escola inclusiva, requer a inclusão dos familiares e da comunidade no ambiente escolar. Essa participação é importante para os alunos que pertencem à comunidade e sentem-se representados, é importante para a escola que consegue apoio da comunidade e familiares, e importante para esses, que se sentem pertencentes a uma instituição da esfera social.
- 14) Utilização das diversas tecnologias:** Todos os meios, suportes, estratégias, materiais, técnicas, tecnologias, games... podem ser utilizados para trabalhar os conteúdos de diversas formas, a fim de facilitar a aprendizagem de todos os alunos.
- 15) Gestão da sala de aula:** A Gestão da sala de aula é fundamental para auxiliar na prática pedagógica de qualidade, pode-se exemplificar os agrupamentos de alunos, posição dos professores, materiais, mobiliário, estabelecimento de espaços, desenhos das posições das carteiras na sala, bem como os arranjos na sala.
- 16) Compreensão sobre os alunos:** Para a definição, planejamento, aplicação e avaliação de todo o processo de ensino é fulcral conhecer os alunos, seus interesses, conhecimentos prévios, potencialidades e dificuldades. O aluno que confia nos professores e se sente parte ativa do grupo, tem mais segurança para aprender.
- 17) Sucesso na aprendizagem de todos os alunos:** O sucesso na aprendizagem de todos os alunos, incluindo aprendizagem de conteúdos científicos, habilidades sociais, dentre outros aspectos equânimes, é o pilar central da educação, uma importante base da educação inclusiva e do Ensino Colaborativo, deveria ser o objetivo central de todo o professor, um alvo que necessita ser alcançado.
- 18) Respeito a todos os humanos:** Os seres humanos são inerentemente diferentes e a escola como uma das instituições sociais, acolhe um grupo diverso de alunos. Dessa forma, é essencial que no cotidiano escolar, ações de respeito e valorização às diferenças humanas sejam exaustivamente trabalhadas e promovidas. Uma escola inclusiva é pautada no respeito e na valorização de todos os seres humanos.

A seguir apresenta-se uma figura com os dezoito componentes necessários a uma escola inclusiva com apoio do Ensino Colaborativo.

Figura 2: Componentes da escola inclusiva com apoio do Ensino Colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora

Espera-se que os componentes para uma educação inclusiva com apoio do Ensino Colaborativo, aqui delineados, sejam uma possibilidade a ser pensada, refletida, discutida e implementada, a fim de contribuir para a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar, como um meio de valorização e respeito ao ser humano, a educação, a aprendizagem e a escola.

Nesse contexto, um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo, trabalha com o modelo da presença do professor da Educação Especial oferecendo o Atendimento Educacional Especializado na sala de aula comum.

Considerando esse panorama, entende-se o Ensino Colaborativo como um conceito amplo de apoio a cultura e educação inclusiva, envolvendo múltiplos aspectos como as pesquisas colaborativas, consultorias colaborativas, o trabalho em colaboração entre os professores da sala comum e da Educação especial. Indicamos que neste trabalho considerou-se o Ensino Colaborativo com o foco no trabalho conjunto entre o professor da sala comum e da Educação Especial. Sendo assim, no próximo capítulo será descrito o método da presente pesquisa.

3 MÉTODO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

(Paulo Freire)

3.1 Percurso Metodológico

O desenvolvimento da pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa do tipo descritiva. Lakatos e Marconi (2008) ressaltam que a pesquisa de campo descritiva abarca dados coletados por meio de instrumentos (questionários, entrevistas, formulários de observação, grupo focal...), sem interferência do pesquisador e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

O enfoque qualitativo utiliza a coleta e a análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, e confia nas descrições. Regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2006). Dentro das possibilidades existentes em abordagens qualitativas, o Estudo de Caso possui potencialidade para descrição e análise de uma cultura específica. De acordo com Ludke e André (1986) o Estudo de Caso é sempre bem delimitado e o interesse incide no que há de único e de particular em um contexto.

Para a coleta de dados realizou-se entrevistas que possibilitou compreender as concepções dos gestores sobre o Ensino Colaborativo, o trabalho dos professores, bem como outros aspectos relacionados à inclusão escolar. Lüdke e André (1986) salientam a importância do uso de um roteiro semiestruturado para guiar a entrevista nos principais tópicos a serem abordados. Todos os materiais coletados foram transcritos e categorizados. A interpretação e análise dos dados foram realizadas por intermédio da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2016).

Para Bardin (2016) existem vários tipos de entrevistas, mas seja qual for o tipo é necessária à transcrição integral da entrevista, incluindo hesitações, riso, silêncios, dentre outras marcações. Indica ainda que a fala do entrevistado, é relativamente

espontânea, com um discurso falado, orquestrado a sua vontade. Por esta razão, a análise de conteúdo em entrevista é um desafio, contudo gera uma riqueza de dados.

3.2 Procedimentos iniciais e éticos

O instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevista semiestruturada) foi elaborado pela autora e em seguida submetido à apreciação dos membros do grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - campus de Araraquara/SP- denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva, que trabalha no sentido de contribuir com a formação dos docentes e pesquisadores da área da Educação Especial. Durante o encontro previamente combinado em cronograma, foi apresentado o roteiro semiestruturado da entrevista, possibilitando posteriormente a contribuição dos membros do grupo de pesquisa para a composição do instrumento em sua versão final apresentado no apêndice A.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa da FCLAr/ UNESP Araraquara, no site da Plataforma Brasil através do parecer: 3.412.041, e pelo CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 15820019.0.0000.5400. Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que constam todas as informações da pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo.

3.3 Local da Pesquisa e Contexto das Participantes

O município no interior do Estado de São Paulo, de pequeno porte, foi escolhido para a realização da pesquisa, visto que nele de maneira predominante, o Serviço de Educação Especial não acontece em Salas de Recursos Multifuncionais, mas sim, por meio do Professor Especialista que oferece o apoio ao aluno público-alvo da Educação Especial, na sala de aula comum, configurando um ambiente *a priori* de Ensino Colaborativo. Os professores especialistas são contratados para atuar como “auxiliares” (nomenclatura utilizada em concurso público e processo seletivo), do professor da sala comum, atuando massivamente na sala de aula e não em Sala de Recursos Multifuncionais e esta ação acontece desde o início do oferecimento do Serviço de Educação Especial pelo município, em meados de 2005, predominantemente no modelo

de Ensino Colaborativo. Desta forma, mesmo após a implantação dos Programas das Salas de Recursos Multifuncionais pelo município, estas nunca foram predominantes no oferecimento do Atendimento Educacional Especializado.

A presente pesquisa foi desenvolvida com onze participantes, dentre elas, três professoras consultoras/itinerantes, que têm a função de auxiliar e supervisionar o trabalho dos professores da Educação Especial; três coordenadoras, quatro diretoras e uma supervisora da Educação Especial. Todas atuantes em escolas do Ensino Fundamental (ciclo I), em funções que compõem de alguma forma a gestão escolar.

No que se refere a escolha das participantes, foi por meio de convite. Após a autorização do desenvolvimento da pesquisa, pelo Secretário da Educação, ele solicitou que fosse agendado com a Supervisora da Educação Especial, as etapas da pesquisa. Inicialmente, uma reunião foi feita com a Supervisora para levantamento de dados, acerca do Serviço da Educação Especial desenvolvido pelo município e números relacionados a educação, por meio de entrevista e registro. Em seguida, ela ligou em todas as escolas do Ensino Fundamental (ciclo I) informando os gestores sobre a pesquisa de Doutorado, que seria desenvolvida no município e sobre um posterior contato que a pesquisadora faria com elas, para a realização de uma entrevista. Foi realizado o convite aos gestores das oito escolas de Ensino Fundamental (ciclo I), a fim de participar da pesquisa. Posteriormente ao contato telefônico, o convite foi refeito pessoalmente pela pesquisadora, através de uma carta convite/explicativa acerca da pesquisa e seus objetivos.

Obtivemos um retorno positivo de cinco escolas e negativo de três escolas. A Tabela 1 apresenta a identificação das participantes da pesquisa.

Quadro 4 - Identificação das Participantes

Participante	Cargo/Função	Tempo de Serviço no Cargo/Função	Formação
P1	Coordenadora	2 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P2	Coordenadora	22 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P3	Coordenadora	5 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P4	Diretora	2 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P5	Diretora	3 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P6	Diretora	7 anos	Ensino Superior

			(licenciatura)
P7	Diretora	16 anos	Ensino Superior (licenciatura)
P8	Professora Consultora/Itinerante	2 anos	Ensino Superior (licenciatura) e Especialização em Educação Especial.
P9	Professora Consultora/Itinerante	7 anos	Ensino Superior (licenciatura) e Especialização em Educação Especial.
P10	Professora Consultora/Itinerante	8 anos	Ensino Superior (licenciatura) e Especialização em Educação Especial.
P11	Supervisora da Educação Especial	2 anos	Ensino Superior (licenciatura) e Especialização em Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as participantes são do gênero feminino, divididas entre quatro cargos/funções acerca da gestão escolar, sendo eles (coordenação, direção, supervisão e professor consultor/itinerante). Observa-se que o tempo nos cargos/funções varia entre dois e vinte e dois anos de experiência. As participantes possuem Ensino Superior completo em licenciatura, a supervisora e as professoras consultoras/itinerantes além do Ensino Superior, possuem especialização em Educação Especial.

3.4 Procedimento e Local da Coleta de Dados

A pesquisa passou por aprovação no município, dada pelo Secretário da Educação. Com o convite feito aos gestores, das que decidiram participar da pesquisa, o contato foi feito por telefone a fim de estabelecer melhor dia e horário para as entrevistas, isto foi definido individualmente com cada participante. Todavia, todas foram realizadas ao longo do ano de 2019. As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e registradas com gravações de áudio. Todas as participantes antes de gravarem a entrevistas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas tiveram duração entre vinte e quarenta minutos. A participante definia o melhor local a ser gravada; permaneciam no local apenas a pesquisadora e a participante, visto que as entrevistas foram individuais, a fim de levantar informações sobre o Ensino Colaborativo entre professores da sala comum e professores da Educação Especial, desenvolvido no município e nas suas respectivas escolas.

3.5 Procedimento de Análise dos Dados

Como técnica para o tratamento e análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A análise do conteúdo permite atribuir relevância aos comentários extraídos das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas. O campo da análise de conteúdo é vasto e qualquer forma de comunicação de um emissor para um receptor, pode ser escrito e decifrado pela análise de conteúdo.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados dessa pesquisa, entrevistas. Após o término, as mesmas foram transcritas na íntegra. Os áudios foram ouvidos pela pesquisadora e digitados, conforme o áudio original, da maneira como as palavras foram ditas. Portanto, as gravações de áudio possibilitaram captar, o que cada participante falou e o sentido que deu àquela fala, captou-se ainda as pausas, inflexões, risos, interjeições, dentre outras marcações na fala.

A análise e a interpretação dos dados, conforme mencionado anteriormente ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), organiza-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Buscou-se seguir todos os passos necessários a análise, conforme a técnica escolhida.

Portanto, na pré-análise os dados foram organizados e transcritos, a leitura criteriosa do material transcrito das entrevistas foi realizada na íntegra e as primeiras ideias foram sistematizadas. Na fase da exploração do material, delineou-se e organizou-se as categorias temáticas em um movimento de operações de codificação, decomposição e ordenação. Após a categorização, na terceira fase, foi possível selecionar, interpretar, inferir e analisar os dados levantados ao longo das entrevistas. Os resultados brutos foram tratados de forma a serem significativos e válidos, mas

tentou-se manter a individualidade de cada participante perante as respostas apresentadas.

No que se refere as categorias não foram definidas de forma aleatória, mas de acordo com os passos sistematizados por Bardin (2016), em que a:

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 elemento... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 117).

Utilizou-se a análise categorial que considera a totalidade de um texto, passando pela classificação, frequência de presença ou ausência de itens de sentido, formando as categorias que possibilitam a classificação dos elementos de significação da mensagem. O tema foi considerado, elemento utilizado amplamente na análise de conteúdo, visto que é uma unidade de significação que emerge de um texto, evidenciando os “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja, presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p. 135). Sobre o tema:

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo (...) podem ser e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Sendo assim, as categorias abrangem uma variedade de temas, de acordo com as aproximações entre si que, por meio da análise, considerando os objetivos da pesquisa, classifica-se em apriorísticas e não apriorísticas. As apriorísticas são pré-definidas, iniciais, tendo como base o referencial teórico e o olhar do pesquisador. Posteriormente, a partir de uma análise dos dados, realizando a codificação das unidades de análise temáticas, que são recortes no texto, originado a partir das transcrições das entrevistas e ordenando as informações desse texto em categorias temáticas, dá-se origem as categorias intermediárias, que em seguida são novamente analisadas e aglutinadas em função da ocorrência dos temas, resultando nas categorias finais, ambas não apriorísticas.

Portanto, após a análise dos dados e o desmembramento em unidades temáticas na análise das entrevistas das participantes, interpretação com o referencial teórico e

aglutinação, chegou-se a: sete categorias iniciais, posteriormente, por meio da análise inicial dos dados, elencou-se mais cinco categorias, originando treze categorias intermediárias e cinco categorias finais, descritas a seguir.

A partir do referencial teórico, objetivos e olhar do pesquisador, definiu-se as seguintes categorias apriorísticas/iniciais:

1. Atribuições da Gestão Escolar;
2. Atuação Profissional;
3. História da implementação dos Serviços da Educação Especial;
4. Modelo mais eficiente de Atendimento Educacional Especializado;
5. Equipe Multidisciplinar;
6. Compreensão sobre o Ensino Colaborativo; e
7. Entendimento sobre a Educação Inclusiva.

De acordo com a análise dos dados, inferências e conteúdos das mensagens oriundas das entrevistas, presentes nos textos transcritos, emergiram outras categorias, consideradas categorias não apriorísticas, sendo elas:

1. Atribuições de professores na visão dos gestores;
2. Responsabilidade da Educação dos alunos do público-alvo da Educação Especial;
3. Necessidade de um Centro de Avaliação na Educação Infantil;
4. Importância do professor da Educação Especial;
5. Serviço mais utilizado para o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial; e
6. Perspectiva Inclusiva no Município.

Através da análise dos dados, codificação das unidades de análise temáticas, ordenando as informações, conteúdo e interpretando com base o referencial teórico chegou-se às categorias intermediárias:

Quadro 5 - Categorias intermediárias

1 Atribuições da Gestão Escolar
2 Atuação Profissional
3 História da Implementação dos Serviços da Educação Especial
4 Modelo mais eficiente de Atendimento Educacional Especializado
5 Serviço mais utilizado para o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial
6 Equipe Multidisciplinar
7 Necessidade de um Centro de Avaliação na Educação Infantil
8 Atribuições dos professores na visão dos gestores
9 Responsabilidade da Educação dos alunos do público-alvo da Educação Especial
10 Importância do professor da Educação Especial
11 Entendimento sobre a Educação Inclusiva
12 Perspectiva Inclusiva no Município
13 Compreensão sobre o Ensino Colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio da análise dos dados e das categorias apriorísticas e não apriorísticas, bem como a aglutinação de categorias em função da ocorrência e recorrência dos temas, resultou-se as categorias finais, sendo elas:

1. Atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva;
2. Modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município, em formato de Ensino Colaborativo;
3. Atribuições e Atuações dos gestores;
4. Atribuições e responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores;
5. Demandas atuais da Educação Especial e concepção sobre o Ensino Colaborativo.

Na categoria 1, foram levantados dados, sobre o que as participantes acreditam ser uma escola inclusiva, bem como se consideram que o município em questão, trabalha em uma perspectiva inclusiva. A categoria 2, possibilitou o levantamento da história da implementação dos Serviços da Educação Especial no município estudado e

como ele foi sendo organizado ao longo do tempo, assim como, qual forma de oferecimento do Serviço da Educação Especial, com foco no AEE, é mais eficiente para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, dentre os que são oferecidos no município, na visão dos gestores. Na categoria 3, elencou-se as atribuições da gestão escolar e como se dá a atuação destas na escola. Por meio da categoria 4, identificou-se à luz da concepção das gestoras, as atribuições dos professores e responsabilidade da educação do público-alvo da Educação Especial. Finalizando, na categoria 5, verificou-se demandas relacionadas a Educação Especial, que ainda não foram alcançadas, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com o público-alvo da Educação Especial. Identificou-se, também, as concepções das gestoras acerca do conceito de Ensino Colaborativo.

Conforme descrito, foram elencados os conteúdos manifestos no material coletado, considerando o problema e objetivos da pesquisa, posteriormente, organizados nas categorias, a fim de no próximo capítulo serem analisados e discutidos com base no referencial teórico adotado.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa"

(Paulo Freire)

Na análise dos dados foram consideradas na primeira etapa, as informações fornecidas pela Supervisora da Educação Especial e Fundamental, acerca da caracterização, estrutura e funcionamento da Educação Especial, alunos, escolas e professores, por meio de dados e documentos, que receberam análise crítica descritiva. Na segunda etapa foram consideradas as falas das participantes, nas quais foi possível indicar suas concepções em relação aos temas da atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva; do modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município, em formato de Ensino Colaborativo; das atribuições e Atuações dos gestores; das atribuições e responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores; e do Ensino Colaborativo e demandas atuais da Educação Especial. Ao longo da análise de dados buscou-se similaridades e disparidades em relação às falas, de acordo com as categorias elencadas, conforme descrição no método'. Entretanto, antes da análise das categorias, a descrição da estrutura e funcionamento do Serviço da Educação Especial no município, bem como a análise de documentos será realizada a seguir.

4.1 DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO E O AMPARO LEGAL

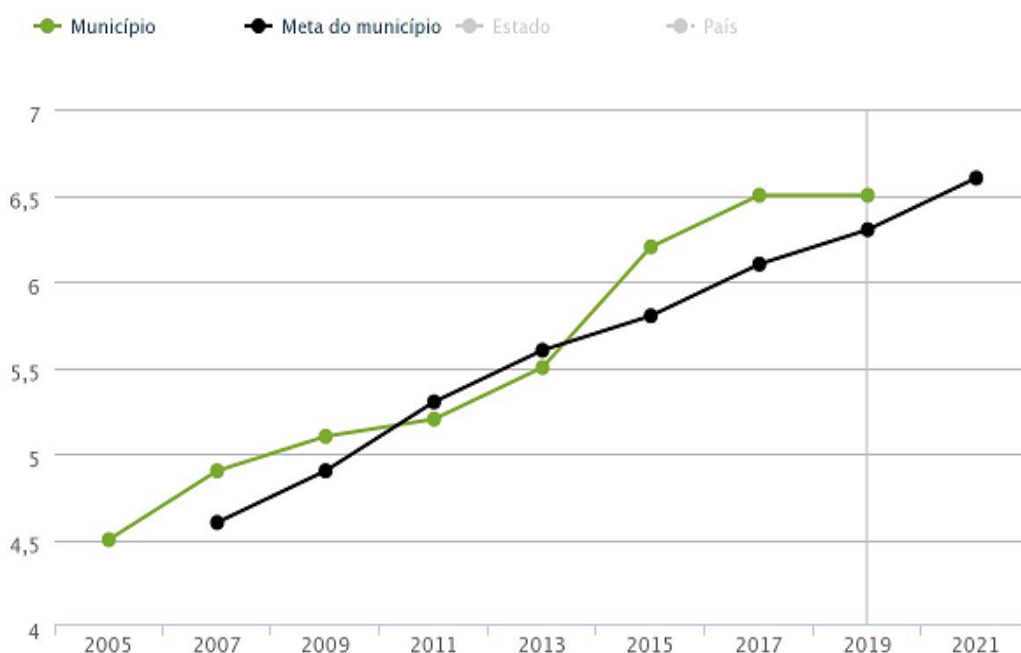
O foco dessa pesquisa foi analisar a experiência de Ensino Colaborativo desenvolvida entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial em uma rede municipal de ensino na perspectiva da gestão escolar, buscando entender como os professores realizam o processo de ensino, se o faz isoladamente e ainda de maneira substitutiva ou se procura trabalhar colaborativamente e sendo complementar ao ensino comum, bem como as possíveis contribuições desse modelo para a inclusão escolar.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no início do estudo, em 2019, a população do município era estimada em 37.214 mil habitantes.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,9%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 6,5. O IDEB é calculado com base no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no fluxo escolar do ciclo avaliado (taxa de aprovação). Desde o ano de 2016 a taxa de abandono nas escolas é zero. O índice de reprovação no ano de 2019 foi de 2,4, abaixo da média nacional de 5,4 para os anos iniciais. O município apresentou melhora nos resultados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme mostra o Gráfico 1, no IDEB, atingindo na maioria dos anos as metas após o ano de 2005, ano em que o formato de Ensino Colaborativo, passou a ser implementado.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB no Município

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: Ideb/Inep (2019)

A participante 11 (Supervisora da Educação Especial), com base nos números do ano de 2019, informou que o município possui entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ciclo I) um total de vinte escolas, sendo doze de Educação Infantil e oito de Ensino Fundamental. No que se refere as matrículas de alunos no ano de 2019 em escolas municipais têm-se: 1.870 na Educação Infantil; 1.200 na creche (alunos que permanecem em período integral nas escolas de Educação Infantil); e 2. 292 no Ensino

Fundamental (ciclo I). Destes, 138 alunos são do público-alvo da Educação Especial e possuem laudos; 12 deles estão matriculados na Educação Infantil e 126 no Ensino Fundamental. Além dos alunos com laudo, 6 crianças sem laudos, recebem o apoio da Educação Especial, por possuírem necessidades específicas, sendo elas de aprendizagem ou comportamento, encontrando-se em fase de avaliação ou tramite de emissão do laudo. A descrição dos alunos, no ano de 2020, pode ser observada no quadro 6.

Quadro 6 – Descrição dos alunos

Quantidade	Áreas
56	Deficiência Intelectual
35	Transtorno do Espectro Autista
17	Atraso de Desenvolvimento
9	Transtornos Comportamentais
8	Síndrome de Down
3	Deficiência Auditiva
12	Paralisia Cerebral
2	Deficiência Física
2	Deficiência Visual

Fonte: Elaborado pela autora

A quantidade de professores efetivos ou contratados atuantes na sala comum é de 275, a quantidade de professores efetivos ou contratados da Educação Especial atuantes no atendimento ao público-alvo da Educação Especial é de 129. Destaca-se a quantidade de professores da Educação Especial e alunos público-alvo da Educação Especial, praticamente um professor para cada aluno. O que representa um contexto diferenciado, acerca da organização do oferecimento do AEE, na comparação com outras cidades, demonstrando, ao menos em formato e quantidade de profissionais, um avanço em direção ao Ensino Colaborativo. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), problematizam que elementos centrais dificultam a implementação do Ensino Colaborativo nas redes de ensino, como os fatores estruturais, de organização do serviço, bem como com a contratação insuficiente de professores especialistas em Educação Especial.

O município em questão, possui, em área urbana, oito escolas de Ensino Fundamental (ciclo I), têm-se representantes gestoras de cinco delas. No Quadro 7 é possível verificar a caracterização das escolas participantes.

Quadro 7 – Caracterização das Escolas do Município Participantes

Escolas	IDEB (2019)	Alunos	Funcionários	Infraestrutura	Instalações	Equipamento
Escola 1	6,4	440	51	-Alimentação escolar para os alunos; -Água filtrada; -Água da rede pública; -Energia da rede pública; -Esgoto da rede pública; -Lixo destinado à coleta periódica; -Acesso à Internet.	-13 salas de aulas; -Sala de diretoria; -Sala de professores; -Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); -Quadra de esportes coberta; -Cozinha; -Biblioteca; -Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; -Sala de secretaria; -Banheiro com chuveiro; -Dispensa; -Almoxarifado; -Auditório; -Pátio coberto; -Pátio descoberto.	-TV; -Copiadora; -Impressora; -Aparelho de som; -Projetor multimídia; Computador.
		PAEE				
		7				

Escola 2	5,5	354	49	-Alimentação escolar para os alunos; -Água filtrada; -Água da rede pública; -Energia da rede pública; -Esgoto da rede pública; -Lixo destinado à coleta periódica; -Acesso à Internet.	-10 salas de aulas; -Sala de diretoria; -Sala de professores; -Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); -Quadra de esportes coberta; -Cozinha; -Sala de leitura; -Parque infantil; -Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; -Sala de secretaria; -Banheiro com chuveiro; -Dispensa; -Pátio coberto; -Área verde.	-TV; -DVD; -Impressora; -Aparelho de som; -Projetor multimídia; Computador.
		PAEE				
		9				
Escola 3	6,1	250	49	-Alimentação escolar para os alunos; -Água filtrada; -Água da rede pública; -Energia da rede pública; -Esgoto da rede pública; -Lixo destinado à coleta periódica; -Acesso à Internet.	-13 salas de aulas; -Sala de diretoria; -Sala de professores; -Laboratório de informática; -Cozinha; -Biblioteca; -Sala de secretaria; -Banheiro com chuveiro; -Refeitório; -Dispensa; -Almoxarifado; -Pátio coberto; -Pátio descoberto.	-TV; -DVD; -Impressora; -Aparelho de som; -Projetor multimídia; Computador.
		PAEE				
		12				

Escola 4	6,7	310	47	-Alimentação escolar para os alunos; -Água filtrada Água da rede pública; -Energia da rede pública; -Esgoto da rede pública; -Lixo destinado à coleta periódica; -Acesso à Internet.	-9 salas de aulas; -Sala de diretoria; -Sala de professores; -Cozinha; -Biblioteca; -Sala de leitura; -Parque; -Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; -Sala de secretaria; -Despensa; -Pátio coberto; -Pátio descoberto.	-TV; -DVD; -Copiadora; -Impressora; -Projektor multimídia; Computador.
		PAEE				
		7				
Escola 5	7,5	302	42	-Alimentação escolar para os alunos; -Água filtrada; -Água da rede pública; -Energia da rede pública; -Esgoto da rede pública; -Lixo destinado à coleta periódica; -Acesso à Internet.	-11 salas de aulas; -Sala de diretoria; -Sala de professores; -Laboratório de informática; -Quadra de esportes coberta; -Cozinha; -Biblioteca; -Parque infantil; -Banheiro adequado à educação infantil; -Sala de secretaria; -Banheiro com chuveiro; -Refeitório; -Despensa; -Pátio coberto.	-TV; -DVD; -Copiadora; -Impressora; -Aparelho de som; -Projektor multimídia; Computador.
		PAEE				
		8				

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo (2018)

No tocante as professoras consultoras/itinerantes que apoiam e supervisionam os professores da Educação Especial são seis, sendo três atuantes no período da manhã e

três no período da tarde. Estas profissionais são contratadas através de concurso público para “Professores Titulares de Educação Especial”, concurso realizado apenas uma vez ao longo da história do município há mais de uma década. Desta maneira, o Edital de Contratação, para análise das atribuições desses profissionais não pôde ser localizado, em decorrência da data, aparentemente o cargo foi extinto. No entanto, atualmente, as professoras consultoras/itinerantes realizam a supervisão dos professores da Educação Especial, além de orientar a professora da sala comum, familiares, bem como auxilia a gestão no processo de encaminhamento de possíveis alunos público-alvo da Educação Especial, para psicologia escolar e instituições especializadas, a fim de avaliação e diagnóstico.

French (2012), evidencia a importância das funções dos professores consultores para orientar e formar professores da Educação Especial, planejar ações, elaborar roteiros, monitorar e dar feedback a respeito da execução das tarefas ao professor especialista, no ambiente escolar. Entretanto, conforme evidenciado, no Brasil, o papel do professor consultor, no ambiente escolar, permeia outros campos adicionais, como o trabalho com o professor da sala comum, gestão escolar e familiares, bem como o auxílio com os encaminhamentos dos alunos as instituições especializadas para avaliação.

A Secretaria de Educação oferece aos professores da Educação Especial orientações acerca do trabalho, bem como formações em conjunto com os professores da sala comum e, às vezes, formações específicas apenas para os professores especialistas ao longo do ano, além de participarem semanalmente da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a equipe escolar na escola sede de cada um. Ingressam no município por meio de concurso público (professores efetivos) ou processo seletivo (professores temporários), de acordo com a demanda de alunos e sob o título de “professor auxiliar de Educação Especial”.

Cada escola informa a Secretaria de Educação a quantidade de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no início e ao longo de todo o ano, e cada aluno é atribuído a um professor especialista. Os alunos atendidos são laudados, aqueles em fase de avaliação, são atendidos e diagnosticados em instituições especializadas da região, bem como nas iniciativas particulares como clínicas médicas.

Quando o professor especialista chega à escola no início ou meados do ano, já sabe qual aluno irá atender na sala comum, em alguns casos entre (alunos sem grandes necessidades de intervenções), dois estudantes dividem um mesmo professor da

Educação Especial, ao longo das atividades cotidianas no ambiente escolar. Ressalta-se que no município não há o cargo de “cuidador”. Desta forma, quem realiza todas as ações, referente aos cuidados dos alunos público-alvo da Educação Especial é o professor especialista, desviando no cotidiano escolar, esse profissional da atuação pedagógica, em alguns momentos. Para Carneiro (2012), é necessária formação e profissionalização do professor especialista, para que as suas demandas na escola, sejam alinhadas ao ensino e aos aspectos pedagógicos.

Durante o ano letivo os professores da sala comum e da Educação Especial, trabalham juntos em uma mesma sala de aula, a organização dessa dinâmica em sala é estabelecida pelos professores, supervisionados e em acordo com a coordenação e direção escolar. O professor consultor/itinerante, de acordo com a demanda, de uma à duas vezes na semana, permanece um período em cada escola que lhe é atribuída, realizando a orientação e supervisão do trabalho do professor da Educação Especial.

Além do oferecimento do AEE na sala comum, o público-alvo da Educação Especial que necessitar de outro tipo de atendimento o realiza em instituições especializadas no contra turno, caso as professoras que acompanham o aluno na escola considerem necessário, de acordo com cada caso, o aluno pode ser encaminhado para atendimento também na Sala de Recursos Multifuncionais. Na rede municipal, existem apenas duas Salas de Recursos Multifuncionais, para o oferecimento do AEE e elas normalmente ao longo do ano ficam desativadas nas escolas. No ano da coleta de dados, apenas um aluno utilizava uma dessas salas no contra turno, porém na sala comum ele também recebia o AEE, ao longo das aulas.

O professor da Educação Especial acompanha o aluno público-alvo da Educação Especial ao longo das aulas e realiza as adaptações necessárias a cada aluno, elabora um portfólio individual, contendo descrição das atividades realizadas diariamente por cada aluno, bem como fotos, relatórios, registros das atividades, anotações importantes como evoluções, dificuldades e outras demandas, que o professor especialista considera necessário conter no portfólio. Essa pasta é avaliada bimestralmente pelos gestores, professores consultores/itinerantes e supervisora da Educação Especial, cujo professor especialista recebe orientações e devolutivas, acerca do seu trabalho.

Referente aos materiais pedagógicos diferenciados, as escolas que possuem as Salas de Recursos Multifuncionais têm disponíveis materiais pertencentes às salas. Aquelas escolas que não têm, os materiais necessários ao ensino podem ser solicitados à

gestão escolar para serem comprados ou os próprios professores compram e/ou confeccionam, com recursos próprios, sobretudo o professor da Educação Especial.

Ressalta-se que o Serviço de Educação Especial oferecido pelo município é organizado, por meio de recomendações da legislação e diretrizes no âmbito nacional. Não existe, segundo a supervisora, uma política própria do Município documentada, que regulamenta o Serviço de Educação Especial.

4.1.1 Considerações acerca do Edital de Contratação dos professores especialistas em Educação Especial

A fim de descrever informações acerca das atribuições e do trabalho docente dos professores especialistas um levantamento foi feito. No edital de contratação do último concurso público realizado no ano de 2014, a escolaridade exigida era: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou em curso de pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial posterior a licenciatura plena; a jornada de trabalho era de 30 horas semanais, sendo 20 horas em atividades com alunos e 10 horas de trabalho pedagógico (5 horas na escola e 5 horas em local de livre escolha). Referente às atribuições do professor da Educação Especial, têm-se:

- Realizar avaliação educacional;
- Utilizar provas pedagógicas formais e informais para conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, no que se refere à aprendizagem acadêmica, elaborando e aplicando sondagens através de registros;
- Realizar sessões devolutivas a equipe técnico pedagógicas, enfatizando os pontos a serem trabalhados com o aluno e os encaminhamentos necessários;
- Elaborar e executar juntamente com o professor titular e professor de Educação Especial consultor/itinerante, procedimentos destinados ao conhecimento da relação ensino aprendizagem do aluno, o plano de aula e adaptações, visando a implementação de métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;
- Elaborar planos de ensino individualizados (PEI) e relatórios bimestrais, bem como o relatório final;
- Participar das reuniões interdisciplinares e comparecer aos HTPCs.;

- Promover na unidade escolar, juntamente com a equipe técnica a orientação pedagógica considerando o princípio da inclusão, seguindo as diretrizes nacionais da política de Educação Especial;
- Orientar e apoiar as ações de inclusão seguindo o atendimento do aluno com deficiência e/ou alunos com necessidades educacionais especiais;
- Acompanhar a prática inclusiva da rede municipal de ensino;
- Promover trabalho preventivo no âmbito das dificuldades de aprendizagem aos educandos atendidos na unidade escolar quando solicitado;
- Desenvolver estudos para constante atualização, visando a melhoria das políticas e programas de atendimento na Educação Especial a serem implementadas;
- Realizar procedimentos de Atividades de vida diária (AVD) e Atividades de vida prática (AVP), necessárias a um melhor desenvolvimento do educando com deficiência (troca de fraldas, refeição, banho e recreio dirigido se necessário),
- Sugerir e confeccionar materiais adaptados necessários para o desenvolvimento acadêmico do educando;
- Executar outras atividades correlatas atribuídas pela direção escolar e pelos professores de Educação Especial consultores/itinerante.

Analisando as atribuições solicitadas no edital de contratação do professor da Educação Especial, verifica-se que há direcionamentos compatíveis com a implementação do Ensino Colaborativo, como: planejar, elaborar e executar juntamente com o professor da sala comum e o professor consultor/itinerante. Procedimentos destinados ao conhecimento da relação ensino aprendizagem do aluno, tais como os planos de aula e adaptações, visando a implementação de métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Todavia, não é especificado um método ou modelo de ensino, entretanto, utiliza-se o termo “o aluno”, direcionando o olhar do professor especialista apenas para o aluno público-alvo da Educação Especial, o que não corrobora com os princípios e práticas do Ensino Colaborativo.

Um ponto convergente ao modelo de Ensino Colaborativo é a participação nas reuniões com a equipe escolar, promovendo orientações pedagógicas com bases no princípio da inclusão, bem como acompanhar a prática inclusiva da rede municipal de ensino. A promoção do trabalho preventivo no âmbito das dificuldades de aprendizagem aos educandos atendidos na unidade escolar, também é previsto, ampliando a função do professor especialista, nesse caso, para outros alunos que não o público-alvo da Educação Especial. A formação também tem destaque no edital,

solicitando constante atualização do professor, visando a melhoria das políticas e programas de atendimento na Educação Especial a serem implementadas.

Para Triñanes e Arruda (2014), Vilaronga e Mendes (2014), Matos e Mendes (2015) e Costa Moreira e Seabra Júnior (2015), a presença do professor da Educação Especial na escola é importante, já que este professor pode mediar as formações, discussões e reflexões sobre a prática pedagógica com foco nos conteúdos específicos da sua área de atuação.

Em divergência com a proposta do Ensino Colaborativo termos como “devolutiva” e “executar” atividades são utilizados, não sugerindo ações conjuntas, em colaboração entre professores e gestores. O que possibilita uma crítica referente a promoção de uma gestão democrática, visto que tais dizeres, divergem de uma proposta aberta, flexível, dinâmica e democrática, se aproximando da gestão que “manda” e o professor “executa”. Nesta direção, a elaboração dos planos de ensino individualizados (PEI) e relatórios bimestrais, bem como o relatório final, ficam como atribuições exclusivas do professor da Educação Especial.

A atribuição de realizar procedimentos de AVD e AVP como troca de fraldas, refeição, banho, recreio dirigido, são colocados em edital como atribuições do professor da Educação Especial, o que é objeto de crítica, visto que em muitas realidades o professor especialista desempenha função similar a de um cuidador, e as atividades pedagógicas ocupam um lugar secundário. Para Camargo e Carvalho (2019), em muitas realidades o trabalho na Educação Especial é resumido nas atividades de vida diária e que é urgente a diferenciação entre as atribuições dos profissionais de apoio e professores especialistas. De acordo com Gatti (2010), há especificidades da Educação Especial, que por vezes, se relaciona ao sentimento de incapacidade do professor, em desenvolver conhecimento e aprendizagem com o público-alvo da Educação Especial.

4.1.2 Considerações acerca do Plano Municipal de Educação vigente (2015 a 2025)

Através da Lei n. 4778/2015, foi instituído o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 a 2025. De acordo com os registros, o Plano foi elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação. A

Secretaria de Educação e Cultura ficou encarregada de avaliar periodicamente a implementação do Plano Municipal, com participação dos Conselhos Municipais.

Os objetivos do Plano Municipal são:

- Elevar globalmente o nível de escolaridade da população;
- Melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis;
- Reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso, na educação pública;
- Democratizar a gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local, em conselhos ou equivalente.

Enquanto justificativa do Plano Municipal têm-se:

- À necessidade de uma educação democrática;
- Às necessidades permanentes de atendimento ao "cuidar/educar" para formação do ser humano;
- À educação como meio transformador e desenvolvedor de competências;
- À tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.
- Às expectativas e as exigências do mundo de hoje na melhoria qualitativa dos recursos humanos;
- À necessidade de preservação das raízes sócio-culturais como parte integrante do processo de arquivo da própria história;
- Ao espaço escolar como órgão sistematizador do conhecimento, valorizando o conhecimento real, que o aluno traz para escola.
- À necessidade de facilitar a construção da subjetividade;
- À necessidade de criar culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de ensinar e aprender menos desumanos.
- Ao processo de municipalização como descentralização e autonomia municipal.

Definiu-se os seguintes princípios norteadores para o ensino:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização dos profissionais do ensino, garantido na forma da lei;
- Gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade, na forma da lei;
- Garantia de padrão de qualidade.

Referente aos objetivos gerais da Diretoria Municipal de Educação delimitou-se:

- Priorizar o Ensino Fundamental Regular (dos 7 aos 14 anos) como mola propulsora sistemática das transformações sociais, políticas e culturais no contexto globalizado (municipal, estadual, nacional, etc.);
- Assegurar o acesso e a permanência de todas as crianças, até os 14 anos, ao Ensino Fundamental.

Enquanto objetivos específicos da Diretoria Municipal de Educação têm-se:

- Oferecer, de acordo com a demanda e o espaço físico, o Ensino Infantil nas creches e pré-escolas existentes no município, às crianças de 0 a 6 anos;
- Oferecer, de acordo com o espaço físico e a demanda escolar, o Curso Suplência I à população com defasagem etária e/ou escolar;
- Oferecer Classes de Alfabetização para jovens e adultos, na zona urbana;
- Garantir o reforço e a recuperação escolar aos alunos com defasagem/dificuldade de aprendizagem, em consonância com a Progressão Continuada;
- Propiciar momentos de capacitação aos integrantes da Diretoria Municipal de Educação, de abrangência profissional e pessoal;
- Proporcionar cursos de treinamento para a formação de líderes na área administrativo-educacional;
- Eliminar a evasão escolar;
- Centralizar, registrar e divulgar as informações relativas à Educação Municipal;
- Orientar e acompanhar o trabalho administrativo e pedagógico da Rede Municipal de Ensino;

- Participar de encontros e congressos inerentes às áreas de atuação, visando a atualização e a melhoria do desenvolvimento dos trabalhos da Diretoria;
- Contribuir com a normalização e regulamentação da Rede Municipal de Ensino;
- Manter o controle e a qualidade da merenda escolar;
- Manter o transporte escolar;
- Realizar reuniões periódicas com os membros das escolas, conforme cronograma previamente estabelecido, anualmente;
- Realizar encontros quinzenais com os cargos de Direção, Vice Direção e Coordenação Pedagógica, visando a formação de lideranças das Unidades Escolares.

Analisando os objetivos e justificativas do Plano Municipal de Educação e da Diretoria Municipal de Educação, constata-se que não há menção, acerca da Educação Especial. No item que contempla os princípios norteadores do Plano Municipal de Educação, também não há citação direta a essa modalidade de Educação, entretanto prevê como princípio o acesso igualitário a escola de todos os alunos, o que pode significar que os alunos público-alvo da Educação Especial, estão incluídos no grupo de alunos. Referente a gestão democrática, está prevista nos princípios norteadores, bem como a formação desses profissionais.

O Plano Municipal de Educação traz em uma etapa específica, considerações acerca das modalidades de Educação. Sobre a Educação Especial, o texto apresenta o reconhecimento cujo público-alvo da Educação Especial, deve receber a educação preferencialmente na rede regular de ensino, e, que o município em questão adota e reconhece o movimento da inclusão. Define o público-alvo da Educação Especial, conforme a legislação vigente, considerando as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Considera como alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles com extrema dificuldade na aprendizagem e que vivem em extrema carência social, pois para esses alunos, a escola deve ter um olhar diferenciado e estar preparada para atendê-los de forma adequada e integradora. O documento ressalta a importância do reconhecimento e trabalho com a diversidade, para que todos, com sua singularidade, possam usufruir da educação, tida como um bem coletivo. Apresenta a concepção educativa como um processo de educar juntos, incondicionalmente, nas salas comuns,

de forma que o ambiente segregador e discriminador, dê espaço para uma convivência com as diferenças em um clima acolhedor e solidário, indo ao encontro de estudos como os de Capellini e Zerbato (2019).

O Plano reconhece como Atendimento Educacional Especializado os atendimentos realizados na sala comum, sala de recursos, e, instituições parceiras especializadas. Finaliza, ressaltando que a inclusão do público-alvo da Educação Especial, no sistema regular de ensino é uma diretriz constitucional e faz parte da política governamental; uma política que deve ser explícita e vigorosa com relação ao acesso e permanência à educação dessas pessoas, sendo de responsabilidade da União, do Estado e Município.

No que se refere à gestão democrático-participativa, termo utilizado no Plano Municipal, a definem como um processo de respeito à diversidade de opiniões, e a participação co-responsável de todos os membros envolvidos no setor educacional. Almejando uma escola reflexiva, auto-gerida, enfatizando os seguintes itens:

- Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros;
- Sabe onde quer ir e avalia permanentemente sua caminhada;
- Contextualiza na comunidade que serve e com ela interage;
- Acredita nos seus professores e na sua capacidade de pensamento e de ação;
- Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor;
- Não esquece a contribuição dos pais e de toda a comunidade;
- Considera uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem;
- Pensa e avalia;
- Constrói o conhecimento sobre ela mesma;
- É uma comunidade de aprendizagem;
- É um local onde se produz conhecimento sobre educação.

A gestão escolar, de acordo com o Plano Municipal é composta por direção, vice direção; coordenação; corpo docente; corpo discente; instituições auxiliares como associação de pais e mestres (APM), conselho de escola e grêmios estudantis no Ensino Fundamental. Cada grupo possui responsabilidades e papéis na gestão escolar, conforme descrição posterior. Alguns grupos não haviam descrição de suas responsabilidades no Plano e por isso não foram mencionados.

Quadro 8 - Responsabilidades da Gestão Escolar de acordo com o Plano Municipal de Educação

<p>Direção e Vice Direção</p>	<p>Elaboração e execução da proposta pedagógica; Administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros; Cumprimento dos dias letivos e horas de aula, estabelecidos; Legalidade, regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; Meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos; Articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade; Informações aos pais e/ou aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução da proposta pedagógica; Elaboração do calendário escolar; Promoção de reuniões, festas e campanhas para o bom andamento da escola; Convocação de reuniões bimestrais de pais e mestres e na ausência deles comunicar por escrito o rendimento escolar do aluno; Acompanhamento do andamento do serviço de escrituração escolar; Manter-se informado e estar presente em todos os níveis da vida escolar; Comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus tratos, envolvendo alunos, assim como casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das previstas e dadas; Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar os órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.</p>
<p>Coordenação Pedagógica</p>	<p>Proporciona apoio à docência na educação básica, voltada para planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares no âmbito escolar; Participa e elabora a proposta pedagógica</p>

	<p>da unidade escolar, a fim de contribuir para o planejamento eficaz do sistema municipal de ensino;</p> <p>Elabora a programação de atividades de sua área de atuação, assegurando a sua articulação com as atividades de apoio técnico-pedagógico;</p> <p>Dinamiza o horário do trabalho pedagógico coletivo em busca de aperfeiçoamento e atualização de professores, propondo técnicas e procedimentos, selecionando e fornecendo materiais didáticos e pedagógicos;</p> <p>Assessora a direção da escola, inteirando-se das atividades da direção;</p> <p>Acompanha com o diretor da escola o registro da assiduidade dos alunos e informa aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento escolar;</p> <p>Acompanha, controla e avalia o desenvolvimento do projeto de reforço e recuperação de alunos;</p> <p>Promove um trabalho articulado entre a unidade escolar e família, direção, supervisão e oficina pedagógica.</p>
Corpo Docente	<p>Participa da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola;</p> <p>Elabora e cumpre o plano de trabalho, segundo a Proposta Pedagógica da Escola;</p> <p>Zela pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>Estabelece e implementa estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p> <p>Ministra os dias letivos e horas-aula estabelecidas;</p> <p>Participa integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;</p> <p>Colabora com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;</p> <p>Incumbe-se das demais tarefas indispensáveis à plena realização dos fins educacionais da escola e ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Municipal de Educação (2015)

Verifica-se nas atribuições dos membros da gestão, que não há menção a formação pedagógica, item central e de grande responsabilidade da gestão escolar. Palavras como “controle”, são utilizadas repetidas vezes ao longo do texto, remetendo a uma inferência de autoritarismo e esfera disciplinadora que a equipe gestora pode assumir na escola, distanciando-se de uma gestão colaborativa e democrática, apoiadora do Ensino Colaborativo. Lehr (1999) reforça que se a gestão não é democrática e colaborativa, dificilmente será possível promover a implementação e consolidação desse modelo de ensino.

No tocante as metas, estão divididas no Plano Municipal de Educação a curto, médio e longo prazo. As metas estipuladas pela Diretoria de Educação correspondem para o curto prazo (período de 01 ano), médio prazo (período de 02 anos), longo prazo (período a partir de 03 anos), sendo que todas as metas deverão ser revistas e avaliadas, para serem cumpridas no prazo de até 10 anos.

As metas a curto prazo preveem a garantia de transporte adaptado aos alunos público-alvo da Educação Especial, além de manter o Atendimento Educacional Especializado. Referente às metas a médio prazo ressalta-se a formação de uma equipe multidisciplinar para atender as Unidades Escolares com profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo; e assistente técnico pedagógico. Não foram localizadas ao longo prazo, metas relacionadas à Educação Especial no Plano Municipal de Educação.

4.2 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS

4.2.1 Categoria 1: Atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva

As participantes foram indagadas sobre o que acreditam ser uma escola inclusiva, a maioria definiu uma escola inclusiva como sendo uma escola para todos, a participante 1 (coordenadora) além de dizer que a educação inclusiva é para todos, sinaliza a promoção de possibilidades de aprendizagem para todos, cita adaptações para todos os alunos, não apenas ao público-alvo da Educação Especial, a fim de diminuir as dificuldades de aprendizagem. Indica a importância da escola considerar o social em que o aluno está inserido, pois o contexto em que a criança vive, pode interferir na aprendizagem. A participante 9 (professora consultora/itinerante) apresenta a educação como direito de todos. A participante 4 (diretora) associa a educação inclusiva como

uma educação para todos, entretanto, sinaliza que a educação inclusiva está relacionada a presença de alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum, conforme as falas subsequentes:

Acredito que é educação para todos, porque cada um tem suas limitações. Então incluir, significa dar oportunidade para todos de aprender. E as adaptações não são só para as crianças da educação especial. Nós temos muitos alunos em sala com dificuldade de aprendizagem e precisam estar incluídos em todas as atividades. A gente fala pela escola de periferia também, em que os problemas são mais acentuados na questão social (...) Uma sala de aula não é de uma escola sem todos estarem participando de todos os movimentos, sem deixar ninguém de lado (P1 Coordenadora).

Sobre educação inclusiva acredito que todos os alunos têm direito de vir para escola, ter acesso à sala de aula, à socialização, aos conteúdos, aos passeios, às atividades, ao aprender. A educação inclusiva é um direito de todos (P9 Professora consultora/itinerante).

Educação inclusiva é uma educação para todos, sem distinguir ninguém e avaliando, olhando como meta, como objetivo, trabalhar em cima das dificuldades e também das potencialidades desses alunos. Ainda mais na nossa escola, toda sala comum tem um aluno da educação especial (P4 Diretora).

Atualmente, a educação, conforme sinalizaram as participantes, é um direito de todos, garantido pela legislação brasileira. Capellini e Zerbato (2019) convergem com o fato da educação inclusiva, estar relacionada a educação para todos os alunos, que vai para além da legislação, significa almejar e concretizar a qualidade da educação, existindo a necessidade de cada professor acolher as diferenças dos alunos e leva-los ao sucesso escolar. Acrescentam que a educação inclusiva representa o exercício dos direitos humanos e a equalização de oportunidades, não relacionando-a especificamente a educação do público-alvo da Educação Especial, e a presença destes na sala comum.

A participante 3 (coordenadora) sinaliza que a educação inclusiva é importante, contudo questiona a presença de alunos muito “comprometidos” na escola, visto que na concepção da participante, por vezes, esses alunos estão no ambiente escolar para socializar, com pouco ou nenhum foco na aprendizagem, sinaliza em sua fala que esse grupo de alunos são incapazes de aprender.

Eu acho importante a educação inclusiva, porque a gente vê que os alunos precisam socialmente, mas tem casos que o aluno só participa do social, ele não vai conseguir aprender nada. Eu já tive aluno que é sofrido ter que ficar na escola aquele horário, é cansativo, a criança é comprometida demais, então não sei até que ponto é viável (P3 Coordenadora).

A educação inclusiva questiona os ideais de alunado homogêneo e ideal, postulando que os rótulos e estereótipos relacionados a incapacidade de aprendizagem de alunos deveriam ser derrubados, visto que de acordo com a literatura, todos são capazes de aprender e constroem conhecimentos de acordo com suas peculiaridades, diferenças e necessidades, portanto cada ser é único. Camargo e Carvalho (2019), apresentam que professores ainda justificam a não aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, como uma defasagem individual e não por uma possível inadequação no ensino.

A visão da participante 3 (coordenadora) revela distorções grandes quando consideramos o papel social da escola e a Política de Educação na perspectiva inclusiva adotada pelo município. A participante, parece considerar a possibilidade do aluno não acessar na escola o conhecimento elaborado, o currículo, para apenas socializar, o que representa um retrocesso, contrário ao avanço da Ciência e a produção de conhecimento na área, bem como em termos de direitos, garantidos pela legislação a educação de qualidade a todos os alunos.

Pasian, Mendes e Cia (2017), postulam a importância de a escola não atribuir a culpa pela dificuldade de aprendizagem ao aluno, em decorrência de suas características individuais. As instituições de ensino, por sua vez, precisariam se preocupar em analisar a organização escolar e os processos de ensino, que podem estar contribuindo para o fracasso escolar dos alunos, sobretudo o público-alvo da Educação Especial.

A escola é um espaço de formação de pessoas, com foco no ensino e na aprendizagem, o que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, se essa perspectiva for vivenciada no ambiente escolar. A aprendizagem do aluno de forma global é o foco, não considerando apenas os conteúdos científicos, mas valores, aprendizagem de habilidades sociais, socialização, dentre outros importantes elementos, para a formação de um ser humano. Para tanto, são necessários métodos e técnicas diferenciados de ensino, considerando que as pessoas aprendem de forma diferente e em tempos diferentes, em um processo que é único, de acordo com cada um.

Nessa perspectiva, é importante melhorar o ensino para todos os alunos, possibilitando a aprendizagem máxima aos estudantes, para tanto o trabalho do professor da Educação Especial é importante e não deveria ser direcionado apenas ao

público-alvo da Educação Especial, mas a todos. Portanto, o esforço central deveria ser elevar o nível de ensino nas escolas comuns.

As participantes foram questionadas se consideram que o município trabalha em uma perspectiva inclusiva, no que se refere a educação, todos os gestores consideram que o trabalho desenvolvido no município é realizado em uma perspectiva inclusiva. Indicam que o trabalho desenvolvido tem sido realizado com qualidade e servido de referência para outras redes. Algumas falas ilustram essa temática:

Na minha opinião, sim. E pelo que eu vejo nos outros municípios estamos além, inclusive nós tivemos pedidos de outros lugares para darmos uma capacitação. Isso é muito interessante, quer dizer que nós, fomos praticamente pioneiros nessa situação (P2 Coordenadora).

Eu acredito que sim. Claro que tem muita coisa para fazer, porque se você pensa em inclusão, não pensa só no público-alvo da educação especial, mas em todas as crianças. Então a minha visão, nas escolas que eu vou, é que trabalhamos em uma perspectiva inclusiva (P8 Professora consultora/itinerante).

Eu acho que no município a gente não consegue ver muita exclusão, a gente tem inclusão. Eu já estou aqui há dez anos, já funcionava esse modelo, o aluno participa de tudo. O professor de sala já tem que trazer um material adaptado quando ele vai fazer uma prova e a maioria dos nossos professores já pensa na criança PAEE, traz alguma coisa diferente ou já pensa em uma adaptação que pode ser feita (P10 Professora consultora/itinerante).

Mazzota (1999); Stainback e Stainback (1999); Abreu (2002); Mendes (2006); Celio-Sobrinho e Alves (2013); Calheiros e Fumes (2014); Capellini (2014); Nunes, Saia e Tavares (2015); Faria e Camargo (2018); Rinaldo e Sigolo (2021), são alguns dos inúmeros estudos, que postulam a importância do trabalho na perspectiva inclusiva, serem desenvolvidos nas escolas. Nesse sentido, é importante pensar que uma escola inclusiva, precisa ter um compromisso de ensino com qualidade para todos. Considerando o aluno como um todo e conhecendo os aspectos que estão entre os alunos e o conhecimento, intervindo neles, para que a aprendizagem possa acontecer de forma significativa, possibilitando o desenvolvimento humano.

4.2.2 Categoria 2: Modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município, em formato de Ensino Colaborativo

As gestoras foram indagadas se conhecem a história da implementação dos Serviços da Educação Especial no município e como eles foram sendo organizado ao

longo do tempo. Apresenta-se a fala das participantes acerca do movimento e histórico da Educação Especial no município em questão:

Eu estou desde dois mil e nove e já se usava a educação especial “um pra um”, um aluno de educação especial para um professor especialista, isso é muito significativo. Então o professor especialista trabalha com o professor da sala comum, nas mesmas condições, nos mesmos conteúdos, auxiliando e preparando atividades extras para que essa criança consiga estar participando na sala de aula e não fora, como acontecia. Mas a história de como começou eu desconheço (P1 Coordenadora).

A história da educação especial aqui no município é muito bonita no meu ponto de vista, porque começou de um sonho, o pessoal da Secretaria da Educação em uma reunião resolveu que nós começaríamos a atender essas crianças devido à demanda, que começou a aparecer. (...) Mas acabou gerando uma angústia no professor de como trabalhar. A gente precisava dessa orientação, então foram buscar estudos, especialistas, nós tivemos várias formações, até que começaram a contratar os professores de educação especial para ficar nas salas. Devido à demanda, começaram a observar que precisava do professor consultor/itinerante, para orientar o professor especialista, então foi criado o cargo de consultor/itinerante (...) O que a gente observa hoje, quando nós vamos em congressos, em capacitação, em outros municípios é que não existe em outros lugares esse atendimento pontual que nós temos aqui. O que a gente observa até mesmo no Estado são as sala de recursos. Então a história da educação especial no município foi uma história de crescimento, é uma história que acontece há muitos anos e ela vem melhorando (P2 Coordenadora).

Todas as participantes ao longo das suas falas evidenciam a importância e concordância com o modelo do professor da Educação Especial ofertar o Atendimento Educacional Especializado no contexto da sala de aula comum, sinalizando o quanto a Educação, sobretudo a Educação Especial tem melhorado ao longo dos anos no que se refere ao atendimento aos alunos. Estudos nacionais e internacionais como Wood (1998); Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin (1999); Lehr (1999); Frederico, Herold e Venn (1999); Argueles, Hughes, Schumm (2000); Gately e Gately (2001); French (2002); Capellini (2004); Rabelo (2012); Rojas e Carnejo (2014); Vilaronga (2014); Vilaronga e Mendes (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Zerbato (2018); Buss e Giacomazzo (2019); Urban, Barros e Ferreira (2020); Pereira e Viana (2020), convergem com tais dados, indicando que o modelo de Ensino Colaborativo em que o professor da Educação Especial e da sala comum trabalhando juntos, tem se mostrado como um dos mais promissores modelos de ensino considerando a perspectiva inclusiva. Entretanto, há divergências entre os discursos das participantes, indicando que o Ensino Colaborativo efetivamente não acontece em todas as escolas, tal constatação indica que é necessário implementar os princípios teóricos e práticos do Ensino Colaborativo e segui-los, já que apenas a presença do professor da Educação

Especial na sala de aula comum, não significa ensinar em colaboração, conforme demonstra a literatura da área.

Cabe uma reflexão acerca de alguns contextos que utilizam a Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento no contra turno, algumas vezes na semana, em um período curto de tempo, muitas vezes sendo insuficiente para um atendimento adequado, de qualidade, convergente às necessidades dos alunos. Por outro lado, enquanto o aluno público-alvo da Educação Especial está na sala comum, no período de aula, tende a receber um atendimento pontual, de acordo com as suas necessidades. Questiona-se a utilização destas salas como única forma de AEE, oferecida ao aluno público-alvo da Educação Especial, quando existem outros modelos, que se mostram com uma maior eficiência no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Questiona-se ainda, o fato de o professor da Educação Especial, conforme a fala da participante 1 (coordenadora), ter seu trabalho resumido a auxiliar na preparação de atividades extras direcionadas ao aluno público-alvo da Educação Especial, a fim de que o mesmo acompanhe o restante da turma, apresentando uma distorção do papel do professor especialista, bem como dos princípios do Ensino Colaborativo.

Observando as falas das gestoras quando se referem ao professor da Educação Especial, constata-se que esse profissional é visto – na maioria dos casos - como um apoio, um auxiliar do professor da sala comum, sem grande autonomia de ensino, mas um realizador de adaptações de atividades com foco apenas no aluno público-alvo da Educação Especial. Nesse aspecto Argueles, Hughes e Shumm (2020) afirmam que no modelo de Ensino Colaborativo, ambos os professores envolvidos no processo de ensino se responsabilizam pelo planejamento, aplicação e avaliação do ensino para todos os alunos se beneficiarem. Contudo, ressaltam que se a situação for inversa, o trabalho em conjunto pode resultar em dificuldades para ambos os professores.

Herrold e Venn (1999) corroboram com tais premissas e defendem a definição de responsabilidades entre o professor da Educação Especial e da sala comum, no contexto da sala de aula, em um movimento de ensinar colaborativamente, planejando e implementando o currículo comum. As responsabilidades de planejamento, instrução, avaliação, e monitoramento de todos os alunos na sala de aula, nessa perspectiva são compartilhadas, assim como a resolução de problemas e conflitos.

De acordo com o relato da participante 2 (coordenadora), o início do modelo de Ensino Colaborativo com a presença do professor especialista na sala de aula comum,

aconteceu pela demanda de alunos público-alvo da Educação Especial sendo matriculados na escola, acompanhado pela angústia do professor da sala comum, por não saber como atender adequadamente esse público. Ao longo do processo de implementação desse modelo, constatou-se a necessidade do professor consultor/itinerante para orientar, auxiliar e supervisionar o professor da Educação Especial, pois em certa medida esse profissional precisava de apoio para o desenvolvimento de suas atribuições na escola. French (2002), concorda ao ressaltar a importância do professor consultor para apoio e supervisão do trabalho do professor da Educação Especial, bem como para facilitar o Ensino Colaborativo e a inclusão escolar.

O Serviço da Educação Especial para algumas participantes é sinalizado como um sonho e que está em crescimento e em constante melhora, disseram que o trabalho desenvolvido no município tem sido uma referência para outras cidades, visto que o atendimento pontual na sala de aula é pouco realizado no Brasil. Para as diretoras o modelo de trabalho do professor da Educação Especial trabalhando em conjunto com o professor da sala comum, é um diferencial positivo e que contribui para o ensino e aprendizagem dos alunos, enfatizaram a importância das adaptações das atividades para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Desde que eu cheguei, eu percebo que eles dão bastante ênfase na educação especial, com bons professores, costumam atuar com as crianças junto com o professor titular da classe, o que eu e a coordenadora cobramos muito é a questão das atividades adaptadas para os alunos que tem dificuldade, falamos que atividade adaptada não é cortar livro e colar em folha para o aluno fazer e sim adaptar de acordo com o que a professora está trabalhando em sala e de acordo com o desenvolvimento do aluno, do que ele é capaz (P5 Diretora).

Chama a atenção que o aluno público-alvo da Educação Especial sempre é referenciado pelas diretoras como alguém que necessita de algo, em que a incapacidade prevalece, e as potencialidades desses alunos parecem não receber destaque na fala das participantes. Sobre isso, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a habilidade dos gestores e professores em trabalhar com as diferenças discentes é um saber essencial. Da mesma forma, constatar as diferenças e as potencialidades de cada aluno, incluindo o público-alvo da Educação Especial é fundamental para o planejamento do trabalho em sala de aula, e uma importante estratégia para a redução de estigmas e preconceitos referente aos alunos que possuem características diferenciadas.

Embora haja apenas duas Salas de Recursos Multifuncionais em duas escolas do município e não seja permitido o atendimento de alunos no período de aula, uma

participante disse que em alguns momentos – em sua escola - os alunos são retirados da sala comum, para o desenvolvimento de atividades em outros ambientes (como uma sala de reforço escolar, por exemplo), sobretudo quando estão agitados. De acordo com a fala da participante 9 (professora consultora/itinerante), as Salas de Recursos Multifuncionais foram implementadas no município posteriormente ao modelo de Ensino Colaborativo e, atualmente pouco são utilizadas na rede de ensino. Essa utilização acontece quando além do apoio recebido na sala de aula, o aluno público-alvo da Educação Especial, precisa de um complemento no atendimento. Desta maneira, o aluno pode receber o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, no contra turno, conforme falas subsequentes:

São posteriores as salas, os alunos que frequentam as salas multifuncionais de recurso, são os alunos de duas escolas, que não têm o atendimento de AEE, que é a educação especializada nas instituições, por exemplo: o aluno vai nas instituições especializadas, mas só faz atendimento clínico, aí eles têm direito a sala de recursos no período contrário de aula (P9 Professora consultora/itinerante).

Aqui nessa escola não tem sala de recursos multifuncionais. Às vezes tem dias que temos alguns alunos muito agitados. Então acaba tirando um pouco da sala de aula, fazendo uma atividade na sala de reforço, mas a gente procura inseri-lo dentro da sala de aula com atividades do mesmo tema, do mesmo assunto, mas dentro das capacidades desse aluno. Então eles têm um plano individualizado que está dentro do contexto, mas sempre de acordo com as possibilidades de avanço daquele aluno (P7 Diretora).

Quanto a opção do município em priorizar a utilização do modelo colaborativo em detrimento da Sala de Recursos Multifuncionais e as relações de trabalho as participantes sinalizaram que:

A gente escolheu esse modelo porque acreditamos na inclusão desde o início. Desde o início os alunos com deficiências têm esse professor especializado na sala, por quê? Para eles viverem a inclusão mesmo e socialização. Todo o currículo da sala é adaptado para ele, então não importa se ele é autista, DI... é tudo adaptado! (P9 Professora consultora/itinerante).

Quando eu comecei, em 2010, estava começando o processo de inclusão no município. Então no começo foi bem difícil as professoras aceitarem ter uma outra professora na sala. Hoje melhorou muito, mas no começo foi bem difícil (P8 Professora consultora/itinerante).

Sobre a escolha do Serviço da Educação Especial acontecer na sala de aula comum ou na Sala de Recursos Multifuncionais, Harlos, Denari e Orlando (2014), indicam a vantagem do AEE, ocorrer na sala de aula comum, pois possibilita um

trabalho coletivo, em que as necessidades discentes podem ser discutidas com a equipe escolar. Destacam a importante aproximação entre o professor da sala comum e do professor da Educação Especial, que se faz essencial para o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento do potencial dos alunos. Portanto, os estudos indicam a necessidade da parceria e diálogo entre a Educação Especial e a educação comum.

Lopes (2019) concorda e acrescenta que as Salas de Recursos Multifuncionais, muitas vezes não possuem materiais funcionais que são capazes de auxiliar o processo de ensino, bem como, por vezes, carecem de professores capacitados para atender todo o público-alvo da Educação Especial, visto que tem-se apostado em professores generalistas em detrimento dos especialistas, nos atendimentos, dificultando o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, tornando-o pouco eficaz e significativo na perspectiva do desenvolvimento de todo potencial de aprendizagem dos alunos atendidos.

Nascimento, Penitente e Giroto (2018) acrescentam que a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, representa avanço ao acesso à educação do público-alvo da Educação Especial, porém em contra partida questiona-se à sua organização. Ressaltam que o professor da Educação Especial muitas vezes é visto pela comunidade escolar, como um confeccionador de recursos e estratégias, e em menor incidência, mediador do processo de aprendizagem.

A prática de retirada dos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme fala da participante 7 (diretora), da sala de aula, precisa ser pensada e planejada pelos professores e acontecer com fins pedagógicos, e não como uma prática comum em algumas escolas, com o objetivo de sair para acalmar o aluno, distraí-lo, sem a preocupação com o avanço na aprendizagem e com o comprometimento referente ao ensino.

A participante 8 (consultora/itinerante) citou a dificuldade do trabalho dos dois professores (especialista e da sala comum), trabalhando juntos na sala de aula, sobretudo quando o modelo de Ensino Colaborativo foi implementado no município, mas evidencia que essas dificuldades com o passar do tempo foram sendo sanadas.

Buss e Giacomazzo (2019) destacam sobre esse aspecto, que frequentemente os professores relatam divisão de papéis desiguais, em que o professor da sala comum lidera o processo de ensino e o professor da Educação Especial fica no final da sala, com um grupo de alunos com dificuldades, exercendo um papel de ajudante do

professor da sala comum que é tido como protagonista, tal contexto gera muitos conflitos de relacionamento e de ensino entre os dois professores na sala de aula.

Fantacini e Dias (2015) ressaltam que pela falta de conhecimento da teoria e prática que versa sobre o Ensino Colaborativo, professores encontram-se totalmente despreparados para compartilhar a regência da sala de aula. Indicando um longo caminho a ser percorrido no Brasil, a fim de alcançar um ensino efetivamente colaborativo.

As participantes ressaltaram nas falas a importância do currículo adaptado, independente das características individuais dos alunos, convergem Fantacini e Dias (2015) com a importância da adequação curricular e adaptação das atividades, porém chamam a atenção para dificuldade recorrente entre os docentes em realizar as adaptações curriculares. Para eles, as adaptações oportunizam a máxima formação no contexto da escola, possibilitando participar da etapa cursada, e reorganizar o tempo e as estratégias para contemplar as necessidades individuais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A participante 9 (professora consultora/itinerante) diz que todo o currículo da sala de aula comum é adaptado para o aluno público-alvo da Educação Especial, cabe levantar um questionamento acerca da concepção de inclusão apresentada. Ressalta-se que não necessariamente todo o conteúdo necessita ser adaptado ao aluno ao longo da aula. Uma vez que, trabalhar com a diversidade de alunos na sala de aula comum implica uma reorganização no processo de ensino, configurando uma ação complexa, que vai além de adaptar conteúdos. Cabe uma reflexão acerca do papel da escola, visto que a participante utiliza com ênfase e repetição termos relacionados à socialização e sem dúvidas a concepção de inclusão pautada na socialização já deveria ter sido superada.

É notório que o trabalho do professor especialista é muito focalizado no aluno público-alvo da Educação Especial, desde os aspectos burocráticos como documentações, até os aspectos práticos relacionados ao ensino. No entanto, há práticas, em algumas escolas, entre os professores que são mais colaborativas e o ensino faz-se compartilhado. Nesse sentido, cabe uma reflexão acerca do DUA (ZERBATO, 2018), como um aliado ao Ensino Colaborativo, no sentido de construir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos na sala comum, universalizar o ensino, assumindo diversas possibilidades de ensinar, por diferentes caminhos, garantindo o aprendizado, que vai muito além da socialização.

Observa-se que as participantes indicaram que quando começaram a trabalhar no município o serviço de Educação Especial, na perspectiva colaborativa, já estava implementado, por isso, pouco se sabe acerca do histórico da Educação Especial no município e as transformações ocorridas ao longo dos anos. Participantes mais antigas recordam de marcos importantes na Educação Especial, conforme foi apresentado nessa categoria. Fica claro, conforme proferido pelas participantes, que o modelo em que o professor especialista e o professor da sala comum permanecem trabalhando juntos na sala de aula comum é bem avaliado pelos gestores, bem como é classificado como uma referência, inclusive nas cidades da região, caracterizando-o como uma forma de atendimento diferenciada. Dificuldades foram sinalizadas na prática em sala de aula, no trabalho desenvolvidos por ambos professores, mas sinalizaram que essas dificuldades têm sido diminuídas, e o modelo tem apresentado bons resultados, tanto que outras redes de ensino têm pedido informações e formações à equipe municipal de educação.

Questionou-se sobre qual forma de oferecimento do serviço da Educação Especial, considerando o AEE, consideravam mais eficiente para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, dentre os que são oferecidos no município. Atualmente o município oferece atendimento prioritariamente na sala de aula comum, por meio do professor da Educação Especial, porém existem outras possibilidades como a Sala de Recursos Multifuncionais e o atendimento domiciliar para as crianças com comorbidades. As falas das participantes serão apresentadas:

Eu acho que tudo é válido, eu venho da rede estadual e lá é muito difícil a gente ter apoio em sala de aula, ainda mais em sala de recurso. Eu vejo como fundamental para o desenvolvimento dessa criança em sala de aula o professor especialista, é fantástico. O trabalho que o pessoal faz é um trabalho de colaboração mesmo, entre o professor de sala e o professor da Educação Especial, eles trabalham em parceria para questão da alfabetização, da inclusão em sala de aula, da participação com as outras crianças. Dão apoio para as outras crianças que tem dificuldade e querem estar próximos do professor. Então eu acho extremamente válido, muito mais do que tirar o aluno da sala de aula. Penso que o aluno tem que estar dentro da sala com os colegas e fazendo as mesmas atividades, com adaptações, claro, mas as mesmas atividades (P1 Coordenadora).

Falando da educação especial eu vejo que é primordial o auxiliar dentro do planejamento, porque como ele tem essa especialização em educação especial, já entra com esse olhar, vendo o que o aluno precisa desenvolver, qual a habilidade, qual a competência, qual é a potencialidade que eu tenho que desenvolver no meu educando. E aí vendo essa necessidade, isso é também revisto pelo professor da sala regular e juntos elaboram um bom plano docente (P4 Diretora).

Pelo que eu vejo aqui eu acho importante elas estarem na sala de aula. É importante que o professor titular saiba que o aluno é de ambos! Não é

porque o aluno tem uma professora da educação especial que ele não faz parte do contexto do grupo. Porque às vezes ela fala: "A sua professora", não, é também do professor titular e os professores têm que trabalhar juntos (P5 Diretora).

Eu acho bom o AEE, ele é importante no período contrário, mas o atendimento dentro da sala, na minha opinião, é o mais importante, isso é a inclusão mesmo do aluno dentro da sala de aula. Então eu acho que seria esse atendimento o mais eficiente (P8 Professora consultora/itinerante).

Observa-se que as participantes colocam de forma rudimentar o que é o Ensino Colaborativo, demonstrando certo desconhecimento acerca dos princípios desse modelo de ensino, não sendo possível concluir que efetivamente na prática acontece o Ensino Colaborativo em todas as escolas da rede municipal. Há também distorções claras nas falas das participantes, referente aos papéis dos professores em uma perspectiva inclusiva, no formato de Ensino Colaborativo. Entretanto, apesar das distorções, as participantes consideram, ao menos em discurso, a importância e eficiência do Ensino Colaborativo.

Corroboram, que na perspectiva inclusiva, o modelo de Ensino Colaborativo tem se mostrado mais eficiente para atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial na escola, no âmbito da literatura nacional e internacional, visto que estudos têm mostrado que o Ensino Colaborativo possibilita delinear objetivos, conteúdos, processos e avaliações, a fim de contribuir para a escolha de estratégias que facilitam o aprendizado de todos os alunos: Bauwens, Hourcade e Friend (1989); Pugach e Johnson (1989); Gately e Gately (2001); French (2002); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Rabelo (2012); Vilaronga e Mendes (2014) e Khaled, Costa e Lessa (2020).

A participante 1 (coordenadora), relata que o professor da Educação Especial faz parte da sala de aula e inclusive auxilia outros alunos e não apenas o aluno público-alvo da Educação Especial, se aproximando efetivamente de um modelo colaborativo. Convergem Capellini e Zerbato (2019), quando destacam que o trabalho em sala de aula precisa ser em conjunto entre os professores, envolvendo os processos de planejamento e ações em conjunto, ambos devem auxiliar no processo de ensino todos os alunos da sala. Indicam que, inicialmente, esse processo é complexo, pois o professor da sala comum pode pensar, que por ser especialista o professor da Educação Especial, deve ser o único responsável pelo ensino do aluno público-alvo da Educação Especial. Gately e Gately (2001) concordam com tal aspecto e sinalizam que os professores devem apreciar as mudanças necessárias no currículo e aceitar responsabilidade de ensinar para todos os alunos na sala de aula.

A participante 4 (diretora) destaca em sua fala a importância do planejamento em comum entre o professor da sala comum e da Educação Especial, Argueles, Hughes e Schumm (2000), concordam com tal afirmação e ressaltam que um dos fatores fundamentais para um Ensino Colaborativo efetivo é a hora de planejamento comum entre os professores, que deve ser diário indo ao encontro das necessidades dos alunos e permitindo a reflexão sobre as práticas e responsabilidades no trabalho conjunto.

Entretanto, Wood (1998) postula que nem sempre a presença física de dois professores na sala de aula comum representa um trabalho baseado na colaboração e acrescenta que um trabalho colaborativo requer habilidades específicas como: confiança mútua, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos, dentre outras habilidades.

De acordo com a participante 2 (coordenadora) todas as formas de atendimento Educacional Especializado são importantes para o aluno público-alvo da Educação Especial, disse que deve ser considerado um todo e este precisa ser coerente e articulado nas práticas.

Eu acho que é um conjunto, uma coisa está ligada a outra. Não teria como eu falar para você essa é mais importante do que aquela. Tudo tem que ser um conjunto e tudo tem que andar no mesmo ritmo, a sala multifuncional que atende no contra turno, os consultores que ajuda a gente, senta, conversa, e os próprios professores da educação especial, que estão ali na frente do trabalho, além de auxiliar o professor e voltar para gente dizendo: “Olha, é isso que precisamos ajustar aqui, essa criança precisamos atender no contra turno também...” (P2 Coordenadora).

Está de acordo Vilaronga (2014), ao sinalizar que nenhum modelo único de serviços de apoio a Educação Especial precisa ser defendido e que todos podem ser considerados e articulados. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) a escola precisa oferecer todos os suportes necessários à inclusão do público-alvo da Educação Especial, garantindo-os todos os direitos legais e sociais, incluindo diversificadas formas de atendimento, convergindo com a afirmativa da participante em questão.

A participante 3 (coordenadora) avalia que o modelo colaborativo em sala de aula comum é ótimo para alguns, porém não funciona para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, contudo não consegue indicar outra forma de atendimento mais eficiente, deixando a entender que para alunos com problemas de comportamento o ideal seria o atendimento no contra turno, na Sala de Recursos Multifuncionais.

Então, é uma coisa muito difícil, tem casos que o atendimento em sala de aula é funcional, ótimo, excelente, e tem casos que não! Por exemplo, para

mim, esse menino (se referindo a um aluno da escola que estava no pátio), não seria o caso de ter uma auxiliar, apesar de dar muito trabalho de comportamento, disciplina e tudo mais. Eu não sei qual é o laudo dele, porque faz um mês que eu estou nessa escola, então eu ainda não conheço tudo. Talvez uma sala multifuncional para ele seria melhor, porque na verdade a auxiliar está com ele só para tomar conta, porque a necessidade de aprendizado ele não tem (P3 Coordenadora).

Esta fala sinaliza que há alguns casos em que o professor da Educação Especial se distancia da sua função de professor e protagonista no momento de ensinar, quando torna-se apenas cuidador de um aluno público-alvo da Educação Especial, que têm problemas de comportamento. Claramente a aprendizagem não é tida como aspecto central para a prática com este aluno, mas sim o controle de um comportamento inadequado. Entende-se que essa participante considera que esses alunos deveriam frequentar apenas a Sala de Recursos Multifuncionais, o que indica uma resistência a inclusão escolar, a diversidade de alunos, bem como a dificuldade da escola trabalhar com casos que são mais desafiadores, sobretudo no que se refere ao comportamento.

Problematiza-se que essa concepção de que o aluno nem sempre se beneficia estando no ambiente escolar, abre um leque para que este frequente outros espaços como o das instituições especializadas, os colocando em uma posição de condição de segregação, divergindo completamente dos pressupostos de uma educação inclusiva, que se baseia em uma Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em que a escola é quem precisa possibilitar uma educação de qualidade a todos os alunos, construindo culturas e práticas inclusivas no espaço escolar. Entretanto essa concepção deturpada, permeia os espaços escolares, sociais e políticos, tanto que atualmente, esteve em pauta o decreto n. 10.502 /2020, atualmente suspenso, cujo o artigo VI permitiria que as instituições especializadas em Educação Especial, recebessem alunos que, em tese, não se beneficiariam em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas comuns. Este decreto, representa(ou) um retrocesso a cultura inclusiva, no que se refere aos direitos conquistados em anos de luta e de produção de conhecimento, acerca da área da educação inclusiva.

Sobre esse contexto Pasian, Mendes e Cia (2017), indicam dificuldades enfrentadas pela escola quando o AEE é oferecido no contra turno, sobretudo pela frequência baixa do aluno. Em outros casos, observa-se o oferecimento do atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais no mesmo turno da sala comum, ocasionando a substituição do ensino comum pelo AEE, destacando a necessidade de uma fiscalização

nas escolas, para inibir tal prática. Garcia (2013) concorda e sinaliza que a Educação Especial não deveria substituir o ensino comum e que o AEE tem se constituído dentro das escolas como um serviço desarticulado com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, não contemplando as demandas de uma educação na perspectiva inclusiva, bem como pouco contribuí para o processo de uma escolarização de qualidade a todos. Acredita-se que o atendimento na sala de aula comum tem oferecido bons resultados a aprendizagem, desta maneira os materiais presentes na Sala de Recursos Multifuncionais, poderiam estar disponíveis na sala de aula comum, a fim de facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Outra reflexão necessária é acerca da forma de funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, que foram implementadas ao longo do país nos últimos anos, no sentido de que se estas estão de fato contribuindo para a promoção de uma escola mais inclusiva ao público-alvo da Educação Especial ou se elas estão se constituindo nas escolas como um espaço de segregação.

Para a participante 7 (diretora) toda a equipe escolar precisa se empenhar em trabalhar colaborativamente, a fim de atender aos alunos da unidade escolar, cita a importância da gestão promover formações aos professores correlatas a área da Educação Especial. Sinaliza que quando não há um trabalho colaborativo entre os professores o grupo escolar perde como um todo e que a gestão escolar por ter um “comando” é responsável pela promoção de uma escola inclusiva.

Acho que o mais eficiente seria todo mundo abraçar a causa e trabalhar em conjunto. É o que eu tento, é o que eu busco, aqui dentro, eu e a coordenadora, buscamos que todos os professores entendam o que é o aluno, com suas diferenças. Então, tivemos um avanço grande nesse sentido, mas ainda encontramos alguma resistência por parte do professor de sala e isso acaba travando o trabalho do professor especialista, que é um trabalho dentro da sala de aula, ele não trabalha isolado. O professor especialista é integrante da sala, e tem que ser tratado como tal. E quando isso não acontece todo mundo perde, perde o aluno, perde a escola, perde os professores e não precisa ser assim. Então o que eu vejo dentro desta escola é uma abertura muito grande. Tudo vem do diretor, tudo vem de quem comanda. Então eu sempre gostei muito e sou uma diretora inclusiva. As mães chegam pedindo: “será que posso deixar meu filho aqui?” Não, será que eu posso não, seu filho tem direito. Então eu tenho que passar para as minhas professoras, para minha coordenadora e cobrar uma atitude positiva. Lógico que é uma mudança interna, que tem que ter, mas aqui a gente procura sempre fazer o melhor. Existe uma dificuldade, eu converso com a minha coordenadora, precisamos de mais formações para as professoras na área do especial que ainda não entenderam qual é o trabalho. Mas tem todo um histórico, a pessoa em si e isso não só para o especial, eu falo do especial porque é uma área dentro, mais isso é para dar aula e para tudo, então para ser professor precisa ser inclusivo (P7 Diretora).

A participante 7 (diretora) indica que muitas vezes o professor da sala comum dificulta o trabalho do professor da Educação Especial, tendo uma relação de hierarquia e não de colaboração. Capellini e Zerbato (2019) discorrem sobre a dificuldade de realizar o Ensino Colaborativo quando há presença de dois professores que não estão em sintonia no trabalho. Sinalizam que os professores da sala comum, costumam achar que a presença de outro professor atrapalha a rotina escolar. Desta maneira, cria-se uma atmosfera de má compreensão acerca do trabalho do professor especialista.

Wess e Llyod (2003) vão ao encontro da fala da participante ao indicar que para o sucesso da implementação do Ensino Colaborativo, o envolvimento da gestão escolar é fundamental para o encorajamento da equipe, oferecimento de suporte e formação dos professores para trabalhar na perspectiva inclusiva.

A participante 3 (coordenadora) ressalta que em alguns casos o professor da Educação Especial, acompanha alunos que não tem um diagnóstico fechado, mas que possuem comportamentos inadequados no ambiente escolar e que este aluno, não necessariamente apresenta dificuldade de aprendizagem. Cabe repensar o papel da Educação Especial e da educação comum nesse processo, visto que o trabalho do professor da Educação Especial precisa ser pedagógico e não se basear em uma relação de cuidado ou regulador de um comportamento inadequado. Carneiro (2012) concorda que a escola, por vezes, se distancia de seus objetivos com os alunos público-alvo da Educação Especial, assumindo um papel terapêutico de habilitação e reabilitação desconsiderando a função pedagógica de desenvolvimento pleno do aluno.

Nessa perspectiva, observa-se que alguns professores da Educação Especial, tendem a focar sua atuação com o aluno no treino de comportamento, bem como na superação da deficiência, em detrimento de focar no processo de ensino o que em certa medida, possibilita o distanciamento do professor especialista do professor da sala comum, no que se refere à colaboração no momento do ensino.

Chama a atenção a fala da participante 7 (diretora) que destaca e repete várias vezes, ao longo da sua resposta, que a diretora é quem comanda a escola, nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão acerca do termo comandar, que parece não convergir com os princípios de uma gestão democrática, flexível e participativa, já que o comando está associado a ações relacionadas ao controle e poder.

Observa-se que todas as gestoras consideram que o atendimento em formato colaborativo, com a presença do professor da Educação Especial na sala de aula comum é o modelo mais eficiente de atendimento ao público-alvo da Educação Especial, no

entanto, algumas fizeram ressalvas e indicaram dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, conforme demonstrado nas análises.

As gestoras foram convidadas a responder qual dos serviços da Educação Especial é mais utilizado no município para o AEE dos alunos público-alvo da Educação Especial. Constatou-se que o serviço da Educação Especial é oferecido prioritariamente na sala de aula comum, através do professor da Educação Especial. As participantes fizeram ressalvas quanto a esse modelo de atendimento, dizendo que é diferenciado e que não o observam em outros municípios.

No município a educação especial é tratada de uma forma diferenciada. Todos os nossos alunos com deficiência tem um professor auxiliar que dá um apoio na sala de aula. Nós temos também duas salas de recursos no município, que é uma em cada polo. Então, se necessário ela dá esse apoio no período contrário. O professor especialista é o que mais apoia em sala de aula, esse é o atendimento que mais funciona (P10 Professora consultora/itinerante).

Argueles, Hughes e Schumm (2000), consideram que o Ensino Colaborativo é pouco difundido e por isso é necessário a constituição de programas pilotos nas escolas, a fim de encorajá-las a implementar esse modelo de ensino, para incluir alunos público-alvo da Educação Especial. Rabelo (2012) converge, indicando que o Ensino Colaborativo tem sido considerado um modelo de ensino importante na perspectiva inclusiva, mas no Brasil existem poucas práticas pontuais, que trabalham com esse modelo, sinalizando a necessidade de ampliação. Essas práticas são escassas, pois requerem formação e investimento, fomentados pelo poder público, em uma perspectiva mais ampla, inclusive enquanto política pública. Portanto, se isso não ocorrer, as iniciativas, estudos e práticas voltadas ao Ensino Colaborativo continuarão pontuais. Concorda Carneiro (2012) que para atender as necessidades dos alunos, adequações são necessárias em diferentes níveis do planejamento educacional, para além dos muros da escola, como no âmbito dos Planos Políticos de Educação (do MEC, Secretarias de Estados e Municípios), acrescentando que o professor é muito cobrado e é pouco preparado no contexto educacional.

Conforme a literatura internacional tem exaustivamente sinalizado, há evidências promissoras acerca da importância e dos benefícios da implementação do Ensino Colaborativo na escola, como forma de apoio à inclusão escolar. Todavia a política de inclusão escolar brasileira tem ignorado essa alternativa, possibilitando a manutenção do oferecimento dos serviços do AEE fora da sala de aula comum. Em

muitos municípios, o professor da Educação Especial tem o seu turno de trabalho ao oposto do professor da sala de aula comum, inviabilizando a realização de um Ensino Colaborativo. Contudo, os sistemas de ensino deveriam proporcionar oportunidades para que os professores pudessem trabalhar em colaboração.

Contudo, conforme explicitado na literatura apresentada, no Brasil, há uma carência de estudos que se debruçam sobre práticas com base no Ensino Colaborativo. Observa-se, nas práticas que vêm sendo constituídas nessa perspectiva, uma falta de conhecimento e clareza sobre o conceito e aplicabilidade do Ensino Colaborativo e suas possibilidades no cotidiano escolar, evidenciando que há um longo caminho a ser percorrido, rumo a construção de uma política pública de ensino.

4.2.3 Categoria 3: Atribuições e Atuações dos Gestores

As gestoras foram questionadas sobre quais são as suas atribuições na gestão escolar e como se dá a sua atuação na escola, de acordo com a função de cada participante as atribuições foram elencadas. As coordenadoras citaram a atuação voltada para os aspectos pedagógicos e formação de professores, as diretoras indicaram o administrativo, embora algumas destacaram a sua participação nas funções pedagógicas, e as professoras consultoras/itinerantes atuam na orientação e supervisão dos professores da Educação Especial. Alguns trechos de falas das participantes exemplificam:

Eu trabalho com a parte pedagógica, então analiso as aulas dos professores, os planos de trabalho docente, que são entregues semanalmente, assisto às aulas, faço intervenções, realizo os HTPC's., e, tudo da formação teórica e metodológica dos professores (P1 Coordenadora).

O diretor abrange tanto a parte administrativa da escola, quanto a parte pedagógica, em relação ao PPP (projeto político pedagógico), o diretor sempre está em conjunto com o coordenador e com a equipe, para elaborar de acordo com o perfil da sua escola, o plano gestor que a gente faz de quatro em quatro anos, só que todo ano a gente revalida ele com as mudanças que está dentro da escola. Então é atribuição do diretor acompanhar a atuação do plano gestor e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, todo currículo, todo plano docente do professor. O diretor é tanto a parte administrativa quanto também a pedagógica (P4 Diretora).

No cargo de professora consultora/itinerante a minha atribuição é: orientar as professoras auxiliares de educação especial, porque em todas as escolas os alunos que tem deficiência são os laudados, eles têm uma professora auxiliar de educação especial. Se for caso grave ele tem um professor exclusivo, se for uma deficiência que não tem tantos comprometimentos, uma auxiliar

(professora de educação especial) consegue atender dois, três alunos. Então a minha função é orientar essas professoras auxiliares, pedagogicamente, orientar no comportamento, orientar para elas fazerem o PEI, que é o Plano Educacional Individualizado, orientar quando elas montam o portfólio, orientar nas atividades, na preparação, no planejamento das atividades, orientar a professora regular da sala. Então é meu papel orientar: “Olha, sentar o aluno mais a frente, por exemplo, tirar de perto da janela, tirar do foco de barulho, tirar da porta”. É meu papel, observar e avaliar algumas crianças que apresentam, alguma dificuldade. Então os conselhos de classe que acontecem nas escolas, as professoras passam essas dificuldades para as coordenadoras e para as diretoras e aí elas tentam sanar e vão para o reforço escolar e a gente conversa com a família. Quando percebemos que pode ser que tenha algo a mais, elas passam o caso para mim, aí em alguns casos eu observo essas crianças, observo a sala de aula como é, posso avaliar pedagogicamente, e aí depois a gente chama a família. Também é minha função encaminhar para uma psicóloga escolar, encaminhar para uma avaliação na instituição especializada. Então em conjunto com a equipe escolar, nós somos como um apoio para gestão (P9 Professora consultora/itinerante).

Autores como Argueles, Hughes e Schumm (2000); Wood (1998); French (2002); Frederico, Herrold e Venn (1999) e Lehr (1999), corroboram que a gestão escolar, por meio da sua atuação é determinante para a construção de uma educação inclusiva e para que o processo de ensino com base na colaboração, ocorra com qualidade, favorecendo a aprendizagem de todos. Mediante as atribuições da gestão escolar e do desenvolvimento do trabalho destes, possibilita-se o desenvolvimento de relações colaborativas na escola. Portanto, o suporte administrativo pode auxiliar ou dificultar a prática de modelos de ensino inclusivos.

No entanto, ressalta-se que para além do comprometimento da gestão com os aspectos administrativos, existe a necessidade do comprometimento com os aspectos pedagógicos, incluindo os diretores, coordenadores e professores consultores/itinerantes, que será determinante para o sucesso do ensino e da aprendizagem de toda comunidade escolar. Para tanto, de acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000), a gestão escolar precisa estar flexível e aberta para novas possibilidades no estabelecimento da rotina de tarefas; além de oferecer opções e ideias para a implementação de modelos de ensino inclusivos, incluindo o Ensino Colaborativo, bem como responsabilizar-se pela resolução de possíveis conflitos e situações-problema ao longo do processo. Convergim, WaltheroThomas, Korinek e Mclaughlin (1999) ao identificar os gestores como membros articuladores essenciais à rede de suporte a uma cultura colaborativa e inclusiva.

French (2002) especifica a atuação dos professores consultores/itinerantes, que vai ao encontro da fala da participante 9 (professora consultora/itinerante), cujo trabalho pauta-se na orientação dos professores da Educação Especial, planejar ações interventivas para os professores da Educação Especial, monitorar e dar feedback a respeito da execução das tarefas. A resposta da participante evidencia que o seu trabalho vai para além da supervisão do professor da Educação Especial, visto que em alguns momentos orienta o professor da sala comum e intervém junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, por meio de avaliações, observações e orientação familiar.

Frederico, Herrold e Venn (1999) chamam a atenção para a atuação especificamente do diretor que deveria ajudar a promover a inclusão escolar, auxiliando na segurança dos serviços de apoio, de suprimentos, e recursos para um programa de inclusão com sucesso, além do oferecimento de assistência aos professores, tendo a pauta inclusiva como prioridade. No entanto, estudo como de Lehr (1999), mostra que professores relatam com frequência que a gestão escolar é um dificultador no processo de implementação do Ensino Colaborativo, visto que as práticas dos diretores não tendem a oferecer suporte essencial para o trabalho docente.

As falas das participantes evidenciam que a atuação dos diretores, por vezes, fica engessada nos aspectos administrativos, deixando o pedagógico em um segundo plano ou completamente como responsabilidade do coordenador ou professor consultor/itinerante, o que representa um equívoco.

Nossa, são várias atribuições né (risos), um monte de coisa eu preciso fazer. Ver funcionário, pessoal da limpeza, atender pais, alunos, a equipe toda, a comunidade toda (P6 Diretora).

Eu fico com todo o administrativo, prestação de contas, matrículas, atendimento aos pais, atendimento dos funcionários, então tudo passa por mim. Procuo não deixar a coordenadora sozinha, porque é uma equipe, então a gente tem que estar trabalhando junto, mas o administrativo consome muito (P7 Diretora).

De acordo com Rojas e Carnejo (2014) a gestão escolar deveria oferecer apoio organizacional, disponibilidade de tempo, coordenação e orientação a equipe, bem como formar professores de maneira explícita sobre o tema do Ensino Colaborativo, possibilitando a criação de uma relação de confiança, horizontalidade e compromisso entre a equipe escolar. Para tanto, conforme sinaliza Zerbato (2018), a gestão escolar para implementar tal perspectiva requer novos conhecimentos, atitudes e habilidades para lidar com as demandas da uma educação de qualidade para todos. Entretanto,

estudo como de Wood (1998) sinalizou que poucos gestores têm tido a oportunidade de receber uma formação que valoriza e pratica habilidades colaborativas. Atualmente, passado mais de vinte anos, pouca coisa mudou.

De forma recorrente as participantes utilizam a palavra orientar em suas falas, em detrimento de colaborar, o que questiona se realmente o trabalho realizado é baseado na colaboração ou apenas na orientação de tarefas oriundas do ambiente escolar. A participante 9 (professora consultora/itinerante), utiliza a palavra apoio a gestão escolar quando se refere ao seu trabalho, o que leva a reflexão se o trabalho é de fato colaborativo entre as frentes gestoras ou apenas de apoio nas realizações das atividades cotidianas. Claramente a participante 6 (diretora), pauta seu trabalho em aspectos administrativos, não aparentando ter espaço na sua prática para os aspectos pedagógicos, o que causa uma grande preocupação, uma vez que, de acordo com a literatura um gestor deveria gerir pensando no ensino e aprendizagem de todos os alunos.

É possível perceber nessa categoria que há um esforço por parte de algumas gestoras, voltado aos aspectos pedagógicos da escola em detrimento de elementos essencialmente administrativos, bem como para a sustentação de ações inclusivas, sobretudo se pensarmos nas professoras consultoras/itinerantes que por meio de suas respostas, indicaram que almejam ações mais inclusivas. Observa-se que há um percurso longo a se percorrer, referente a promoção de uma gestão escolar aberta, flexível, participativa, formadora, responsável, que prioriza ações inclusivas e o Ensino Colaborativo. Visto que, de acordo com o relato das participantes, é possível perceber que embora haja o trabalho junto em sala de aula entre os professores, as ações parecem não ser totalmente colaborativas entre toda a equipe escolar, o trabalho é realizado separadamente, em que cada profissional faz a sua parte, descaracterizando os princípios do Ensino Colaborativo. Entretanto, existe – em alguns contextos - um início desse caminho sendo percorrido conforme evidenciaram a fala de algumas das participantes, referente a constituição do Ensino Colaborativo.

4.2.4 Categoria 4: Atribuições e Responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores

As gestoras foram questionadas sobre as atribuições dos professores e responsabilidade da educação do público-alvo da Educação Especial, se consideravam que esse papel é do professor da sala comum, da Educação Especial ou dos dois professores. As participantes, em maioria, sinalizaram que a responsabilidade pela educação dos alunos público-alvo da Educação Especial é dos dois professores e uma participante acrescenta que há um momento destinado ao planejamento comum das aulas entre os dois professores, o que se aproxima das orientações postuladas pelo Ensino Colaborativo, para além disso, indicam que toda a equipe escolar é responsável pelo aluno público-alvo da Educação Especial e pelos demais. Algumas falas ilustram a temática:

A responsabilidade é dos dois professores, tanto que elas têm o horário de estudo juntos. Eu acho que é uma parceria, eu sempre falo isso para eles nas reuniões do HTPC. Tem essa rotina, em que preparam o que chamamos de Plano de Trabalho Docente, nesse plano tem que constar as adaptações. Então elas têm que pensar que o aluno, por exemplo, não é da professora x, da professora y, o aluno é seu. Então pensa na adaptação, senta com a professora, passa isso aqui, eu analiso, devolvo, passo para professora da educação especial para fazer as adaptações e elas têm um plano e fazem as adaptações. Mas a responsabilidade é de todos (P1 Coordenadora).

Dos dois professores dentro da sala, fora da sala é da faxineira, da cozinheira, da diretora, da coordenadora, todo mundo participa se precisar. Elas me conhecem já tem quase dez anos, todo mundo ajuda, se tem uma criança perdida na escola, não fica perdida (P7 Diretora).

Dos dois, porque os dois têm que pensar que o aluno é da escola, ele não é nem da professora de educação especial, nem da professora da sala comum, ele é de todo mundo, todos tem que pensar naquele aluno, no que ele consegue, no que ele precisa aprender e nos demais alunos da sala, aí você consegue incluir ele e os outros também, fica mais fácil (P8 Professora consultora/itinerante)

Em convergência com a importância do planejamento em comum entre os professores, Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) postulam que a falta de horário de planejamento em comum, seguido de falta do suporte da gestão, falta de oportunidade de desenvolvimento profissional e escassez de compromisso entre os profissionais, são elementos que dificultam e inviabilizam o processo de implementação do Ensino Colaborativo.

Capellini (2004) concorda que toda a equipe escolar, direta ou indiretamente, participa do Ensino Colaborativo e é responsável pelos alunos, bem como pela construção de uma cultura inclusiva dentro da escola, destacando as possibilidades de atuação de ambos os professores como: planejamento, implementação de práticas inclusivas dentro da sala de aula e atuação junto a equipe escolar ou com as famílias.

A participante 1 (coordenadora) indica que os professores conversam sobre adaptações, depois o material é apresentado a coordenação para ser aprovado, posteriormente esse material volta para a professora especialista, nesse contexto, as ações embora compartilhadas, não parecem ser colaborativas, pois não há um momento de troca em comum, em que todos tomam decisões juntos.

A partir das análises constata-se que a maioria das participantes acreditam que a responsabilidade pelo ensino do público-alvo da Educação Especial é dos dois professores (da sala comum e especialista), ninguém sinalizou que a responsabilidade é exclusivamente do professor da Educação Especial, tais concepções se aproximam do conceito de Ensino Colaborativo e evidenciam uma superação da concepção de que a responsabilidade da educação do público-alvo da Educação Especial é exclusivamente do professor especialista. Entretanto, é possível considerar que tal concepção aparece apenas em nível do discurso, enquanto as ações na escola, podem não ser coerentes com essas afirmativas.

As participantes foram questionadas acerca da importância do trabalho do professor da Educação Especial na sala de aula comum, todas as gestoras consideraram o trabalho do professor especialista como importante e necessário. A participante 1 (coordenadora) sinaliza que o trabalho dos professores da Educação Especial é de qualidade, bem como informou que esse trabalho é supervisionado, elogiou a formação das professoras e o comprometimento com os alunos.

Aqui a gente tem uma equipe grande de Educação Especial, são dez professores, manhã e tarde, então o trabalho é bem efetivo, mas também é bem difícil, você está lidando com pessoas, com adultos, então tem que ter controle de questão do horário, pensando na preparação do material. Meu trabalho é muito pior do que de uma escola que tem dois ou três professores só, aqui nós temos 10, e, as duas consultoras/itinerantes que me ajudam. Eu faço questão de ler todos os relatórios, todo material, de acompanhar as aulas e é um trabalho muito pesado, muito difícil. São trinta e três professores no total, então para analisar toda a produção, toda documentação, acaba sendo um trabalho bem pesado, mas tem que acontecer. O trabalho delas é monitorado, é supervisionado, as especialistas tem a formação excelente, elas ajudam, são esforçadas, muito dedicadas, tanto que eu nunca tive problema com nenhuma delas, referente a compromisso com horário, de compromisso com a criança, com os pais (...) Uma vai para o almoço aí a outra fica com o aluno, porque eles são acompanhados no recreio inclusive, eles não ficam sozinhos, para ir ao banheiro, para se alimentar direitinho, eu acho que é bem organizado, quando eu cheguei aqui já estava funcionando dessa maneira, simplesmente eu dei continuidade, a diretora gosta dessa questão da organização (P1 Coordenadora).

Acredita-se que a formação inicial e continuada de professores, inegavelmente, representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva, dentro das escolas, conforme indica a participante 1 (coordenadora) quando diz que as professoras têm uma boa formação e isso reflete na atuação com os alunos. Portanto, a formação é essencial para a oferta de um ensino de qualidade a todos, conforme postulam Briant e Oliver (2012); Toledo e Vitaliano (2012); Matos e Mendes (2015); e Fiaria e Camargo (2018). Cunha (2007), concorda que quanto mais saberes um professor acumular, mais seguro ele se sentirá para construir saberes com seus alunos. Nesse sentido, pensa-se que a formação precisaria garantir bases para um professor ser reflexivo, consciente do processo de ensino, conhecedor dos processos de aprendizagem, capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, questionando, avaliando, analisando, refletindo e intervendo nesse contexto atuante, na realidade local. O Estudo realizado por Rinaldo e Sigolo (2021), indica que a formação e a presença de professores especialistas e experientes na escola, a fim de trabalhar com o público-alvo da Educação Especial é muito importante para inclusão escolar.

A participante 2 (coordenadora) indica, além da importância do trabalho desse profissional, a dificuldade do trabalho, visto que o professor precisa se comunicar com várias pessoas ao longo do dia (equipe escolar, gestão, professor da sala comum, alunos e familiares), além de estar em sintonia com a dinâmica escolar. Chama a atenção para as condições de trabalho, que por vezes dificulta o trabalho na escola, exemplifica a quantidade de professores que são contratados temporariamente, ocasionando uma considerável rotatividade, da mesma forma que quando um aluno precisa ser transferido, é comum o professor especialista ser transferido junto, para outra escola da rede municipal.

O trabalho do professor da educação especial é um trabalho árduo, porque ele precisa sempre estar em sintonia com o que está acontecendo na sala de aula, estar sempre conversando com outro professor, entender o que está acontecendo ali com aquele aluno, naquele momento, tem que socializar sempre. E eu acho que eles precisam de uma maior estabilidade. Tem muitos que são do processo seletivo, então acaba o contrato, eles não ficam mais naquela escola, eles acabam tendo uma rotatividade muito grande, quando termina o ano. A mesma coisa acontece com o professor titular que tem uma rotatividade muito grande e isso de certa forma atrapalha, porque nós sabemos que as crianças da educação especial precisam de adaptação, elas precisam daquela rotina, daquela pessoa que ela confia. Uma coisa que a gente se preocupa muito aqui é que muitas crianças se transferem de escola e aí acabam enviando um especialista junto. O Professor da educação especial acompanha a criança (P2 Coordenadora).

Vão ao encontro que a presença do professor da Educação Especial na escola é importante e fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial: Briant e Oliver (2012), Triñanes e Arruda (2014), Vilaronga e Mendes (2014) e Matos e Mendes (2015). Concordam que o professor especialista orienta familiares e a equipe escolar, auxilia nas formações, discussões e práticas relacionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, por terem saberes específicos da Educação Especial.

A participante 4 (diretora) restringe o trabalho do professor especialista à atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial, destacando a atuação com as dificuldades do aluno e planejamento individualizado. Contudo, sinaliza que há momentos de colaboração desse profissional com a equipe escolar e com o professor da sala comum, no que se refere ao estabelecimento do currículo.

O professor auxiliar trabalha dentro das dificuldades, das limitações que o aluno apresentou. O trabalho deles é primordial para o planejamento, porque ele vai ter esse olhar individualizado, de acordo com a necessidade, o aluno da educação especial tem esse respaldo, esse profissional não vai elaborar um currículo sozinho e sim, juntamente com a equipe pedagógica e principalmente diretamente com o professor da sala comum, dentro da sala é de grande valia essa atuação permanente (P4 Diretora).

Acredita-se que é preciso entender as potencialidades e dificuldades de cada aluno, para planejar, adaptar e estabelecer estratégias de ensino a todos e esse movimento é individualizado. Porém, conforme sinalizam Mendes (2015); Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) e Caramori e Dall'acqua (2015), essas estratégias não devem ser estabelecidas isoladamente pelo professor da Educação Especial. Estudos como os de Martin (2007) e Fiorini e Manzini (2014), consideram importante a adequação do currículo em colaboração entre a equipe escolar, a fim de facilitar a aprendizagem de todos os alunos, considerando como necessário o uso de tecnologias assistivas, para auxiliar nesse processo.

De acordo com as considerações da participante 8 (professora consultora/itinerante) o professor da Educação Especial é mencionado como um apoio ao professor da sala comum. Contudo, sinaliza como referência ao Ensino Colaborativo o estabelecimento de estratégias em parceria com o professor da sala para atender a todos os alunos. Destaca a adaptação das atividades ao aluno público-alvo da Educação Especial realizada pelo professor especialista, indicando ainda que o trabalho em

parceria facilita o ensino e que o professor da sala comum dificilmente conseguiria realizar todas as atribuições sozinho. A participante 10 (professora consultora/itinerante), sinaliza as tarefas de apoio, que o professor especialista realiza para além da sala de aula, como o auxílio no momento de utilizar o banheiro, de se alimentar, no socializar, e no desenvolvimento de autonomia do aluno público-alvo da Educação Especial.

Ele está ali como um apoio, ele é um suporte para a professora da sala comum. Então, se você for pensar no ensino colaborativo, teria que pensar em estratégias não só para aquele aluno da educação especial, mas para todos os alunos da sala, em conjunto com a professora, ele adapta também os conteúdos que é oferecido para a sala, adapta para aquele aluno, sem mudar o currículo. É importante esse trabalho, porque é difícil para a professora da sala sozinha dar conta de tudo isso, então quando tem dois profissionais é muito mais fácil (P8 Professora consultora/itinerante).

Ele tem que dar o apoio para criança em tudo. Eu acho que a adaptação de material tem que ter, tem criança que não consegue acompanhar o conteúdo, então nós temos que pegar o contexto que o professor está trabalhando, e o professor especializado adaptar isso, dentro da realidade da aluno, para ver o que ele consegue e, dar apoio também. Nosso profissional no município dá apoio na troca de fralda, ele dá apoio na alimentação, ele faz todo um trabalho não só pedagógico. Quando assumiu o cargo, o professor auxiliar, já sabia que teria todo esse trabalho, que teria que ajudar. Ele é primordial, o professor auxiliar da independência, autonomia para o aluno, eu acho que esse é o papel crucial (P10 Professora consultora/itinerante).

Stainback e Stainback (1999) concordam que as ações cotidianas realizadas em conjunto pelo professor da sala comum e o professor da Educação Especial, auxiliam ambos no processo de ensino, promovendo mais segurança para a prática, podendo ampliar a aprendizagem dos alunos. Mazzota (1993), chama a atenção para as atribuições de um professor da Educação Especial, uma vez que esse profissional tem especificidades de cunho pedagógico e que é necessário evitar assumir a responsabilidade de outros profissionais na escola ou até mesmo tornar-se um cuidador dos alunos público-alvo da Educação Especial.

De acordo com as gestoras, o trabalho dos professores, pensando no modelo colaborativo, têm as suas bases em entrosamento, apoio e parceria em sala de aula, nas atividades cotidianas relacionadas ao ensino, para que o sentimento de competição não aconteça ao longo do trabalho. Na concepção de algumas gestoras o professor da Educação Especial é visto como apoio e auxiliar do professor da sala comum, sendo a

sua principal atribuição ajudar o professor da sala, bem como realizar as adaptações das atividades aos alunos público-alvo da Educação Especial.

O professor titular, por sua vez, parece ser considerado o responsável por todos os alunos da sala, bem como pelas estratégias de ensino, planejamento e organização das aulas. Isto representa, a não compreensão de algumas gestoras sobre qual é a função do professor especialista na escola e isso pode representar um grande entrave na constituição de práticas inclusivas.

Cabe refletir sobre as dificuldades que os professores especialistas cotidianamente enfrentam no contexto escolar, variando desde problemas de espaço físico e material, até o número elevado de alunos, baixa frequência de estudantes no AEE, falta de tempo de conversar com os outros professores, falta de tempo para estudo e planejamento de atividades, além da falta de formações específicas ao desenvolvimento do seu trabalho.

Atualmente discute-se que o trabalho docente e a sua profissionalização, inclusive do professor especialista, é primordial, inclusive em uma perspectiva crítica e transformadora, não cabe mais a figura do professor da Educação Especial ser vista na escola como um cuidador e para tanto a valorização desse profissional deve ser entendida como importante, bem como o oferecimento de condições adequadas de trabalho, considerando estruturas, materiais, formação, dentre outros aspectos. Nesse contexto, pensando na formação do professor, é preciso haver coerência nas formações oferecidas, para que elas possam dialogar e auxiliar o professor no processo de ensino, na perspectiva inclusiva, para que o professor especialista fortaleça seu papel de colaborador no processo de ensino na sala de aula comum.

4.2.5 Categoria 5: Demandas atuais da Educação Especial e concepção sobre o Ensino Colaborativo

As participantes foram indagadas, sobre quais demandas relacionadas a Educação Especial, ainda não foram alcançadas e são necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com o público-alvo da Educação Especial. As duas necessidades principais apontadas, foram a contratação de uma

equipe multidisciplinar na escola, sobretudo o profissional da psicologia, para atender alunos e familiares, bem como a criação de um centro de avaliação e diagnóstico, para crianças da Educação Infantil - até 6 anos - visto que a principal instituição que realiza a avaliação é uma instituição especializada, com foco na Deficiência Intelectual e a partir dos 6 anos de idade. Dessa maneira, de acordo com as participantes, há uma lacuna de avaliação e diagnóstico na etapa da Educação Infantil. A seguir algumas falas das participantes, acerca desse tema:

Quando a gente observa que aquela criança está apresentando características de uma deficiência, a instituição especializada aqui do município só avalia crianças de 6 anos e meio para cima, por quê? Porque a instituição só avalia deficiência intelectual. E para avaliar e dar laudo em deficiência intelectual precisa ter os 6 anos e meio completos. Qual está sendo nossa dificuldade: a instituição especializada da cidade recebe crianças de 0 a 3 anos, que são aquelas que já nascem com Síndrome de Down, o próprio médico já encaminha, só que nós ficamos com um buraco com as outras crianças, porque as de 3 a 6 anos, não estamos tendo para onde encaminhar quando detectamos alguma característica de deficiência. Tanto é que nós estamos pensando em um centro, algum lugar que atenda essas crianças e que tenha um neuropediatra, enfim... porque o início deve ser na educação infantil, se a gente espera 3, 4, 5, anos, vai estourar lá no primeiro ano do Ensino Fundamental, apresentando problemas. A gente gostaria, claro, quando tem características de deficiência que alguém avaliasse, mas não temos quem avalie (P9 Professora consultora/itinerante).

Eu acho que agora a questão da psicologia está melhorando um pouco, mas eu sinto que ainda está um pouco distante das escolas. A gente faz esse encaminhamento, só que nós não temos um acompanhar psicológico dentro da escola. Seria fundamental nós termos, principalmente como é o caso dessa escola de periferia, que atende muitos casos complicados familiares, mas eu acho que é uma realidade de todos os lugares, precisaria de um psicólogo mais perto. Muitas vezes o problema de aprendizagem está relacionado à questão familiar, a falta de estrutura, falta de estímulo dentro de casa, muitos problemas emocionais e sociais (P1 Coordenadora).

Acerca da equipe multidisciplinar concorda Jannuzzi (2004) e a LBI (2015), sobre a importância desses profissionais no atendimento à criança com deficiência. Mazzota (1993) converge que levando em consideração o trabalho colaborativo de forma ampla, é possível que em algum momento haja necessidade de uma equipe multidisciplinar e que tanto o professor da sala comum, quanto da Educação Especial precisam estar preparados para a parceria com a equipe, visto que para ele, nenhum professor conseguirá por si só, acumular todos os conteúdos e saberes necessários a atender todas as necessidades dos alunos.

As necessidades apontadas pelas participantes acerca da criação do centro para diagnóstico e avaliação na Educação Infantil, vão ao encontro com as determinações da

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que determina no parágrafo 1º que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. No parágrafo 2º institui-se que o Poder Executivo deverá criar instrumentos para avaliação da deficiência. O Art. 15. da Lei, cita a avaliação multidisciplinar das necessidades, habilidades e potencialidades de cada pessoa, incluindo diagnóstico e intervenção precoces.

Os resultados indicam que há preocupação da Secretaria da Educação e das professoras consultoras/itinerantes em realizar avaliação e diagnóstico precoce, em crianças da Educação Infantil, para que ao longo dessa etapa as crianças possam ser atendidas, bem como possam passar por intervenções, antes de chegarem ao Ensino Fundamental (ciclo I), com possíveis lacunas de desenvolvimento e aprendizagem. As diretoras e coordenadoras atribuem a necessidade da equipe multidisciplinar, sobretudo o psicólogo, para um apoio direcionado aos casos necessários dentro da escola.

Entretanto, além da dificuldade com as crianças na Educação Infantil, também há lacunas com as crianças maiores, visto que o foco de avaliação e diagnóstico do município é a Deficiência Intelectual, conforme especialidade da instituição especializada local. Dessa forma, os alunos com outras necessidades de diagnóstico, ficam a mercê de identificação. Constatou-se tal dado ao observar que quase metade dos alunos público-alvo da Educação Especial, tem laudo de Deficiência Intelectual, o que é possível inferir que outros alunos não avaliados, pela dificuldade ao acesso ao diagnóstico, em decorrência da especialidade da instituição especializada, estão sem acesso a avaliação. Neste sentido, embora seja um município reconhecido por sua proposta inclusiva, ainda faltam condições muito importantes para se chegar a atingi-la, inclusive no que se refere a um sistema de avaliação e diagnóstico de forma ampla e diversa.

No início do ano de 2020 no referido município, a instituição especializada em parceria com a prefeitura, realizaram uma seleção para contratar uma equipe multidisciplinar, que atuaria junto aos postos de saúde e escolas no intuito de avaliar crianças, possíveis público-alvo da Educação Especial; a equipe passou por treinamento e iniciou o trabalho, porém um mês depois a equipe multidisciplinar foi dispensada, em decorrência do fechamento das escolas, ocasionado pela Pandemia do novo Coronavírus. No mês de setembro do ano de 2021 a equipe multidisciplinar foi recontratada e está em fase de iniciação do trabalho no município.

Analisa-se que a inclusão escolar representa um desafio aos professores, sendo necessário o apoio de outros profissionais. Entre os desafios estão: lacunas formativas dos profissionais envolvidos, condições inadequadas de trabalho, desvalorização docente, falta de estrutura adequada para a realização do trabalho, pouca participação da família na vida escolar dos alunos e dificuldade na criação de uma rede de apoio que inclua o trabalho, saberes e comunicação de profissionais de diversas áreas do conhecimento. Para a construção dessa rede de apoio, envolve contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de serviços de forma coletiva e colaborativa na escola.

As gestoras foram questionadas sobre a efetividade do Ensino Colaborativo na escola, para a participante 1 (coordenadora) o trabalho dos professores em uma perspectiva colaborativa é imprescindível, bem como o entrosamento e apoio entre os professores na sala de aula comum em situações de ensino, a fim de que a inclusão se materialize no dia-a-dia da escola. Para a participante 2 (coordenadora) a parceria é um elemento fundamental no trabalho pautado na colaboração entre o professor da sala comum e da Educação Especial, caso contrário a atmosfera em sala de aula pode resultar em competição, em que um professor pode se considerar melhor que o outro. Entretanto, a participante reforça o estereótipo do professor especialista como apoio do professor da sala comum, como um ajudante na preparação da aula e organização da sala, nesse sentido o professor da Educação Especial parece não se apropriar do processo de ensino na sala de aula. A participante 7 (diretora) sinaliza que o modelo colaborativo funciona, visto que atualmente as salas são muito numerosas e o professor da sala comum não consegue atender a todos os alunos, sobretudo aqueles público-alvo da Educação Especial, os quais precisam de uma atenção diferenciada. Indica que o sistema de ensino utilizado pelo município é de qualidade e por isso exige habilidades dos alunos, nesse sentido as adaptações do professor da Educação Especial para o público-alvo da Educação Especial são fundamentais, para a realização das atividades na sala de aula, postulando que se não houvesse esse profissional atuante na sala, o professor titular, dificilmente conseguiria atender a demanda de trabalho.

Isso é base, não funciona se o professor prepara uma aula e o outro não apoia, não existe inclusão. O aluno acaba fazendo atividades totalmente diferenciadas e não é essa a proposta. As atividades tem que ser adaptadas, a gente fala de um currículo adaptado, a atividade é a mesma com pontos de vista diferentes, senão eu acredito que não funciona. Acho que o trabalho colaborativo é imprescindível (P1 Coordenadora).

O trabalho colaborativo precisa acontecer, é importante, aqui ele acontece, porque desde o começo nós já falamos para os professores que um é parceiro do outro. Então precisa existir isso, parceria! Se não existir essa parceria, não existe o modelo colaborativo, acaba virando uma competição: eu sou melhor, e, não é assim. O professor da educação especial tem que entender que o aluno é do professor da sala titular, o professor da sala titular que o aluno é dele, está ali pra ajudar: então na preparação de aula, organização, é do professor titular, o especialista só vem para dar um apoio e ser parceiro sempre. Aqui eu não tenho esse tipo de problema de competição, pelo contrário, às vezes eu falo que são parceiros até demais, porque só de um olhar no outro você sabe o que um quer falar (P2 Coordenadora).

Funciona sim esse modelo, porque atualmente as salas são numerosas. Pelo menos no Fundamental I precisa de um atendimento individualizado e a professora da sala comum não dá conta desse atendimento. Hoje nós temos um sistema muito forte, que é o sistema SESI, que exige bastante das crianças, e o professor tem que estar antenado o tempo todo, acompanhando junto e muitas vezes ele não tem tempo hábil para aquela criança, que precisa de atenção especial, não que não vá fazer atividade, o professor da sala dá uma atividade diferenciada, mas ele não consegue acompanhar e fazer com a criança. Às vezes ela não tem esse tempo. O professor da educação especial está ali e consegue ajudar muito, pega aquele assunto e ele vira no avesso (...) Se não tivesse a professora especialista a criança não estaria tão bem avaliada como ela está (P7 Diretora).

Sobre as responsabilidades dos professores em sala de aula na perspectiva colaborativa Argueles, Hughes e Schumm (2000), postulam que os professores no Ensino Colaborativo precisam, para além de se apoiar, definir um planejamento em comum e compartilhar a forma de ensinar, além de definir papéis e responsabilidades. Analisa-se que o conhecimento prévio do planejamento pelos professores diminui a necessidade de improvisar em sala de aula e fornece mais intencionalidade ao ensino em direção ao alcance dos objetivos de ensino estabelecidos.

Evidentemente, a fala revela que o papel do professor da sala comum tem maior importância nos processos de ensino do que o professor da Educação Especial. Também atribui o aluno a apenas um professor da sala. Isso reforça o não entendimento de papéis e responsabilidades dos professores, referente ao modelo de Ensino Colaborativo, demonstrando divergências no discurso, quando se pensa em uma proposta colaborativa.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) postulam que o Ensino Colaborativo é envolto de desafios, pois cada professor possui estilos, técnicas, manejo, comportamento e métodos de ensino diferentes, portanto essas diferenças precisam de alinhamento para o desenvolvimento de um trabalho em comum, logo a comunicação deve ser clara e o diálogo constante entre os professores.

Weiss e Lloyd (2003) concordam que ambos os professores podem utilizar diferentes estratégias em sala de aula no momento do ensino compartilhado, como: professor assistente; estações de ensino; ensino paralelo, ensino alternativo; e o time de ensino. Independente do modelo escolhido pelos professores é necessário a colaboração entre eles, de forma que o trabalho de um não sobressaia em detrimento do outro. Contudo, dificuldades surgem nesse processo, sobretudo pela não definição de papéis e responsabilidades entre os professores. Por vezes, o professor da sala comum parece não aceitar o destaque do professor especialista, e este, se sente sem domínio para tomar decisões e organizar a sala de aula com autonomia.

A fala da participante 7 (diretora) revela que o professor da Educação Especial foca o seu trabalho no aluno público-alvo da Educação Especial, não unindo as suas habilidades com o professor da sala comum, a fim de realizar um trabalho efetivamente colaborativo, compartilhando o processo de ensino a todos os alunos, não articulando conhecimentos especializados e gerais, não incluindo as diferentes formações e experiências de cada um, conforme postula Wood (1998). Nesse contexto, mesmo permanecendo na sala de aula juntos, o trabalho parece ser autônomo e solitário, cujos professores da Educação Especial ainda preservam um papel convencional, pautado em realizar o Plano de Ensino Individualizado, definindo objetivos, metas e auxiliando apenas o público-alvo da Educação Especial. Aparentemente, parece faltar conhecimento sobre qual é o papel e as formas de atuações dos professores em uma perspectiva inclusiva, tendo como base o Ensino Colaborativo.

As gestoras foram convidadas a responder sobre o que entendem acerca do Ensino Colaborativo. Algumas participantes não souberam dizer com precisão o que é, outras definiram, porém com ressalvas e outras conseguiram chegar a uma definição mais próxima do que é um Ensino Colaborativo. A maioria associou esse conceito ao trabalho em parceria, realizado junto. A participante 1 (coordenadora) sinalizou que desconhece a teoria acadêmica do Ensino Colaborativo, entretanto disse que acredita ser um trabalho em parceria, entre o professor da sala comum, da Educação Especial, coordenação, direção e funcionários, no que se refere ao atendimento ao aluno, ao planejamento e ações inclusivas. Ressalta que pesquisas voltadas ao trabalho colaborativo, entre professores, são importantes para melhorar o atendimento aos alunos. A participante 4 (diretora) indica que o Ensino Colaborativo é o trabalho conjunto entre os professores em que trocam informações e objetivos. A seguir apresenta-se as falas que ilustram a categoria:

O que eu entendo por colaborativo é trabalho em parceria. Eu pressuponho parceria. Penso que seria colaborativo dentro da escola: Professor Especial, Professor de sala, Coordenação, Direção e funcionários, seria uma colaboração de toda equipe, não só dos dois que estão em sala de aula, porque se eu não souber... eu coordenadora, o que o professor está fazendo, quais adaptações os professores de educação especial vão fazer, quais materiais eles precisam, como eles estão fazendo, estou sendo omissa, não estou colaborando em nada. O que eu entendo por colaborativo? Colaborativo é a parceria e o planejamento junto, pensar junto, o que fazer para incluir todos, não só aquela criança da educação especial. Eu acho que é um trabalho que está sendo muito válido, pensar nessa questão da parceria, da colaboração entre os professores. Eu acho que as pesquisas ainda precisam trabalhar no sentido de como melhorar a qualidade da educação para essas crianças (P1 Coordenadora).

Trabalho colaborativo é a colaboração eficaz do professor auxiliar da educação especial, realizando o planejamento com o professor da sala comum, isso para mim é um trabalho colaborativo, entre ambos, trocando ideias, informações, metas, objetivos (P4 Diretora).

Estudos desenvolvidos no Brasil como os de Peterson (2006); Rabelo (2012); Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016); Pereira (2017); Grimaldi (2018); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Muniz e Galvani (2020), têm evidenciado que o Ensino Colaborativo é um modelo em que o professor da sala comum e o professor da Educação Especial atuam juntos, prestando apoio a todos os alunos, dividindo as responsabilidades incumbidas ao trabalho docente. A equipe escolar, como um todo, é determinante para a implementação e execução desse modelo de ensino.

Rabelo (2012) contudo, sinaliza que no Brasil existe carência de estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa temática, o que resulta escassez de conhecimento sobre o conceito e aplicabilidade do Ensino Colaborativo e suas possibilidades. Outro dado que chama a atenção é a coordenadora (responsável pela formação), dizer que desconhece a teoria do Ensino Colaborativo, nesse sentido, cabe a análise de que se a coordenadora não tem clareza acerca do conceito, provavelmente ela não conseguirá contribuir com a formação dos professores e profissionais da sua escola, para atuação nessa perspectiva.

A participante 8 (professora consultora/itinerante) parece conhecer com um pouco mais de profundidade acerca do Ensino Colaborativo, visto que associa-o ao trabalho conjunto entre professores, a fim de beneficiar os alunos e sinaliza a possibilidade de trocar ou revezar as regências da sala de aula, contudo a participante indica que essa prática de troca de regência ainda é difícil de acontecer, pela resistência dos professores. Informa que trabalha na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (ciclo I), e que na Educação Infantil o trabalho é mais facilitado, pois as professoras são

menos resistentes a intervenções de outros professores na aula. A participante 9 (professora consultora/itinerante) associa o Ensino Colaborativo como sendo um trabalho em parceria, sugere a troca de regência, mas parece que de maneira esporádica, apresenta o professor da Educação Especial como um apoio especializado, de quem detém conhecimentos específicos para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial e elaborar o PEI. O professor da sala comum, por sua vez, tem os saberes específicos acerca da didática e gestão da sala de aula, a participante ressalta a importância dessa combinação de saberes e troca de experiência entre ambos, e diz que o Ensino Colaborativo é muito importante, no entanto, fala que dependendo da deficiência do aluno, esse processo é muito difícil.

Ensino colaborativo é quando as duas professoras da sala comum e a especialista, trabalham em conjunto, em benefício do aluno. Para facilitar o trabalho da professora e a aprendizagem do aluno, pode até em alguns casos trocar a regência, a professora da sala ir atender os alunos com deficiência e a professora de educação especial assumir a sala. Só que isso é muito difícil acontecer, porque tem uma resistência muito grande, então acaba por ter uma limitação. Eu tento fazer o ensino colaborativo, vou em seis escolas, então na escola de educação infantil é um pouquinho mais fácil porque, as professoras aceitam mais a participação, no fundamental é mais difícil (P8 Professora consultora/itinerante).

É quando estão juntos trabalhando? Eu acho ótimo, de muita importância, de grande valia, porque ali eles conseguem fazer com que a inclusão aconteça. Eu sempre falo para as minhas professoras da sala e para as minhas professoras de educação especial, com o aluno laudado, ele é da sala, ele é da professora regular e aqui dentro você é uma auxiliar, o apoio da sala. Por muitos momentos pode haver a troca: você assume a sala e o professor titular ir até ele. A professora auxiliar faz o PEI, porque ela é especialista em educação especial, porém existe esse momento do vínculo e da inclusão. Inserir esse aluno nos grupos, nas atividades, fazer com que a professora comum consiga chegar até ele, enquanto ela está com os outros, então eu acredito que é muito importante. Eu acho que são trocas de experiência, informações, são trocas de ideias, um aprende com o outro. O professor de educação especial tem muito para passar para o professor da sala, porque ele tem a visão especialista de educação especial, não está só com o aluno que tem o laudo, ele está com todos, observando a sala, ajudando aquele outro professor. Também é claro que o professor comum tem muito a passar da sua didática para o professor especialista, então é uma troca de experiência, um aprendizado de ambas as partes (P9 Professora consultora/itinerante).

Lehr (1999) sinaliza que os professores que trabalham em colaboração têm um desenvolvimento profissional mais rico, do que os professores que trabalham sozinhos, visto que possuem um melhor entendimento das adequadas práticas de ensino, bem como recebem assistência de seus parceiros, em uma fusão de saberes. Contudo, postula que a parceria colaborativa requer alta formação, com foco no desenvolvimento do currículo, em práticas colaborativas, em tecnologias e relações humanas. Indica a

importância da disseminação desse modelo de forma prática, visto que muitas equipes desconhecem essa possibilidade de trabalho.

Chama atenção a fala da participante 9 (professora consultora/itinerante) quando destaca que o professor da Educação Especial na sala de aula comum é um auxiliar e sinaliza que a troca de regência na sala não é comum no dia-a-dia, bem como indica que quem elabora o PEI é o professor especialista. Tais ações, parecem não ser efetivamente colaborativas no cotidiano escolar e divergem dos princípios do Ensino Colaborativo.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) os professores mesmo trabalhando em colaboração precisam manter a sua identidade profissional e seus saberes específicos, bem como estabelecer a divisão dos papéis entre os professores da sala comum e da Educação Especial, de maneira cautelosa, sem hierarquias. Todavia, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) postulam o quanto o Ensino Colaborativo é desafiador, pelo fato dos professores abandonarem a prática individual e passarem a trabalhar em conjunto, compartilhando objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos.

Nem sempre é simples definir e separar com clareza os papéis dos professores da Educação Especial e da sala comum, quando se pensa no Ensino Colaborativo em sala de aula, visto que o trabalho se torna articulado. Todavia, ao longo da história o professor da sala comum trabalha sozinho em suas salas de aula e a presença de outro profissional, pode representar uma perda de lugar e de poder, no que se refere à sua função.

A participante 10 (professora consultora/itinerante) associa o Ensino Colaborativo ao aprendizado e ensino em conjunto, entre os membros da equipe escolar, diz que o professor precisa considerar o que o aluno já sabe, para traçar as estratégias. A participante 7 (diretora) disse que desconhece o que é o Ensino Colaborativo.

Seria todo mundo aprendendo junto? Seria um ensinando o outro? Seria uma coisa nesse sentido? Parceria entre direção, coordenação, professor, aluno, porque a gente precisa levar em consideração o que o aluno sabe, o que ele tem, o que ele traz de si na bagagem. Acho que é isso. É muito bom, já fomos dar cursos fora, falando para um pessoal de São Paulo que veio para saber como é que funciona a educação especial aqui, porque realmente é diferenciado o trabalho do município. A gente está à frente, fui em São Paulo, semana retrasada em um curso, e a gente conta e ninguém acredita que o município faz esse tipo de serviço (P10 Professora consultora/itinerante).

Ah... não sei te responder isso (P6 Diretora).

De acordo com Fantacini e Dias (2015) o Ensino Colaborativo é de difícil definição, pois atualmente observa-se a não compreensão do que seja um trabalho nessa perspectiva, evidenciando o quanto os professores estão despreparados para compartilhar a regência da sala de aula. De acordo com Capellini e Zerbato (2019) o conceito e a prática de Ensino Colaborativo podem ser de difícil compreensão e execução para professores, em decorrência do ajuste dos estilos de ensino para atender a todos os alunos. Para Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) uma das principais dificuldades na implementação e execução do Ensino Colaborativo é o desconhecimento de muitos sobre o que é esse modelo de ensino.

Sobre considerar todos os alunos e a bagagem que eles trazem ao chegar na escola, no momento de definir as estratégias de Ensino, Capellini, (2004) concorda que a colaboração é uma possibilidade à construção de uma escola inclusiva, e que juntos os professores precisariam aprender a trabalhar juntos, respeitando as preferências e estilos de aprendizagem de cada aluno.

Pensando na educação inclusiva, a escola precisaria ser transformada, em múltiplas esferas, buscando novos caminhos para efetivar uma prática inovadora capaz de responder satisfatoriamente a aprendizagem todos os alunos. Para tanto, a mudança deveria atingir setores para além da escola, considerando a legislação, políticas públicas, a formação de professores, tanto da sala comum como da Educação Especial, investimentos, melhorias nas condições de trabalho, na estrutura educacional, para que os objetivos da escola inclusiva possam começar ser contemplados, possibilitando educação de qualidade a todos os alunos.

CONCLUSÕES

“Como posso respeitar a curiosidade do educando, se carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância da busca no saber temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos”

(Paulo Freire).

O intuito do presente estudo foi fomentar a discussão sobre a experiência do formato de Ensino Colaborativo desenvolvido entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial em uma rede municipal de ensino, à luz da gestão escolar. Buscou-se analisar os documentos oficiais do município que caracterizam o modelo de serviço de Educação Especial adotado; Descrever a estrutura e o funcionamento do serviço da Educação Especial oferecido na rede municipal de educação; e Descrever e analisar o processo de colaboração entre os professores da sala comum e o professor especialista a partir das perspectivas dos gestores. O estudo demonstrou que o município não possui uma política própria ou até mesmo um documento norteador a nível local, exceto o Plano Municipal de Educação; segue a legislação, políticas e diretrizes a nível nacional. Levantou-se que o município trabalha com uma organização diferenciada no que se refere aos serviços da Educação Especial, em que o AEE é oferecido dentro da sala comum, através do trabalho conjunto entre o professor especialista e o professor titular. O professor da Educação Especial, por sua vez, recebe orientações e passa por supervisão dos professores consultores/itinerantes que apoiam a gestão escolar, acerca do Serviço da Educação Especial. Para descrever e analisar o processo de colaboração entre os professores da sala comum e o professor especialista a partir das perspectivas dos gestores, elencou-se categorias, por meio da fala dos gestores, com essa finalidade. As categorias elencadas foram: 1. Atuação do município e escolas na perspectiva inclusiva; 2. Modelo de atendimento ao público-alvo da Educação Especial no município em formato de Ensino Colaborativo; 3. Atribuições

e Atuações dos gestores; 4. Atribuições e responsabilidades dos professores com o público-alvo da Educação Especial na visão dos gestores; 5. Demandas atuais da Educação Especial e concepção sobre o Ensino Colaborativo.

Os resultados evidenciam que há um esforço por parte de algumas gestoras, voltado aos aspectos pedagógicos da escola em detrimento de elementos essencialmente administrativos, bem como para a tentativa de fortalecimento a sustentação de ações inclusivas no ambiente escolar, por meio da fala das professoras consultoras/itinerantes que indicaram almejar ações mais inclusivas. No entanto, ao mesmo tempo que há avanços na gestão, que não mostra-se totalmente preocupada com os aspectos essencialmente administrativos, observa-se que há um percurso longo a se percorrer, no que se refere a promoção de uma gestão escolar aberta, flexível, democrática, formadora, responsável, que prioriza ações inclusivas e o Ensino Colaborativo.

Verificou-se divergências entre os discursos das participantes, indicando que o Ensino Colaborativo efetivamente não acontece em todas as escolas, tal constatação indica que é necessário implementar os princípios teóricos e práticos do Ensino Colaborativo e segui-los, já que apenas a presença do professor da Educação Especial na sala de aula comum, não significa ensinar em colaboração, conforme demonstra a literatura da área. Portanto, há a necessidade dos professores delinearem objetivos, conteúdos, processos e avaliações, a fim de contribuir para a escolha de estratégias que facilitam o aprendizado de todos os alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Apenas dessa maneira o Ensino Colaborativo torna-se um modelo promissor e eficiente enquanto apoio a uma educação inclusiva, conforme estudos na esfera nacional e internacional vêm evidenciando.

Outra discussão fomentada pela presente pesquisa é a necessidade do olhar para a Educação Infantil, que historicamente tem sido associada a uma cultura assistencialista e de cuidado, desconsiderando os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de avaliação e intervenção já na Educação Infantil junto aos alunos público-alvo da Educação Especial ou aqueles que apresentam necessidade de avaliação. No município em questão, levantou-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar e de um centro de avaliação diagnóstica, com olhar para as crianças pequenas, visto que há uma lacuna de avaliação e diagnóstico na etapa da Educação Infantil. Contudo, ressalta-se que, além da dificuldade com as crianças na Educação Infantil, também há lacunas com as crianças maiores, já que o que o foco de avaliação e diagnóstico do município é a Deficiência Intelectual,

conforme especialidade da instituição especializada local. Dessa forma, os alunos com outras necessidades de diagnósticos, têm dificuldades no processo de avaliação e identificação.

Embora o professor da Educação Especial esteja trabalhando junto com o professor da sala comum no mesmo ambiente, esse estudo demonstrou que ainda quem detém o protagonismo no processo de ensino é o professor da sala de aula comum. Enquanto o professor da Educação Especial foca o seu trabalho no aluno público-alvo da Educação Especial, impossibilitando a junção das habilidades de ambos os professores, a fim de realizar um trabalho efetivamente colaborativo, compartilhando o processo de ensino. Portanto, mesmo permanecendo na sala de aula juntos, o trabalho parece ser solitário.

Os resultados mostram que já existe uma superação na fala das participantes, acerca da associação de uma educação inclusiva a presença do aluno público-alvo da Educação Especial na escola, visto que a maioria definiu uma escola inclusiva como sendo uma escola para todos, promovendo possibilidades de aprendizagem para todos os alunos, e considerando o contexto em que estão inseridos. No que se refere a aprendizagem do aluno, deve-se considerar uma perspectiva global, que valoriza vários elementos importantes a formação de um ser humano. Para tanto, são necessários métodos e técnicas diferenciados de ensino, considerando as particularidades e estilos de aprendizagem de cada aluno. Todavia, o aluno público-alvo da Educação Especial é atribuído a apenas um professor, o especialista. Isso reforça o não entendimento de papéis e responsabilidades dos professores, referente ao modelo de Ensino Colaborativo, demonstrando divergências no discurso, quando se pensa em uma proposta colaborativa entre o professor da sala comum e da Educação Especial.

Evidencia-se que o trabalho do professor especialista é muito focalizado no aluno público-alvo da Educação Especial. Desta forma, apresenta-se uma reflexão acerca do DUA, como um aliado ao Ensino Colaborativo, no sentido de construir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos na sala comum, em um processo de universalização do ensino. Neste aspecto, sinalizamos para estudos futuros, a necessidade de uma proposição de formação de professores neste município, que aborde práticas e culturas a partir dos pressupostos do Ensino Colaborativo e do DUA.

Este estudo verificou que o professor da Educação Especial se distancia da sua função de professor e protagonista no momento de ensinar, quando torna-se apenas cuidador de um aluno público-alvo da Educação Especial, que têm problemas de

comportamento, deixando a aprendizagem a mercê, em detrimento da regulação de um comportamento inadequado, bem como quando torna-se um mero auxiliar do professor titular.

Conclui-se que as gestoras, por meio de suas falas, colocam de forma rudimentar o que é o Ensino Colaborativo, demonstrando certo desconhecimento acerca dos princípios desse modelo de ensino, não sendo possível concluir que efetivamente na prática acontece o Ensino Colaborativo em todas as escolas da rede municipal. Há também distorções claras nas falas das participantes, referente aos papéis dos professores em uma perspectiva inclusiva, no formato de Ensino Colaborativo. Entretanto, apesar das distorções, as participantes consideram, ao menos em discurso, a importância e eficiência do Ensino Colaborativo, associando-o ao trabalho em parceria. Esse dado converge com uma das principais dificuldades na implementação e execução do Ensino Colaborativo que é o desconhecimento sobre o conceito e princípios, por parte da equipe escolar o que impossibilita um trabalho nessa perspectiva.

Tal desconhecimento evidencia a necessidade de uma estrutura de Estado ampla, que invista na formação de professores, na estrutura escolar, objetivando a disseminação de novos modelos de ensino, na perspectiva inclusiva. Para além disso, a valorização do trabalho docente, melhorias das condições de trabalho, a facilitação do ensino em parceria também se fazem essenciais, pois são essas condições que sustentem uma cultura inclusiva e colaborativa nas escolas.

No desafio de responder ao questionamento: De que forma a atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, está organizada em uma rede de ensino, na perspectiva dos gestores escolares? O estudo demonstrou, de acordo com as perspectivas dos gestores escolares, que quando os professores trabalham juntos de forma colaborativa em sala de aula, o processo de ensino é facilitado, pois ambos professores compartilham conhecimentos, saberes e todo o processo de ensino, sentindo-os mais seguros no processo de ensinar. Em contrapartida, se o processo de ensino não acontece com essa congruência, articulação e colaboração o ensino continua acontecendo de maneira autônoma e solitária.

Por intermédio dos pressupostos colaborativos, foi possível confirmar a tese de que embora a atuação conjunta em sala de aula não seja o único indicador e referência de colaboração, o Ensino Colaborativo, entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, trabalhando juntos na mesma sala, favorece o processo de

inclusão escolar, de acordo com a visão dos gestores escolares, visto que o Ensino Colaborativo potencializa as práticas pedagógicas no sentido de possibilitar o aprendizado e maior participação de todos os alunos, de acordo com os gestores. Contudo, conclui-se que para o desenvolvimento dessas práticas é necessária formação, estrutura e participação de todos os membros envolvidos na educação para construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola.

Os achados desse estudo indicam que a experiência do município é importante, pois representa um avanço no que se refere aos modelos de ensino tradicionais, bem como o oferecimento do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial na sala comum e não resumindo-os as Salas de Recursos Multifuncionais. No entanto, quando pensa-se nos princípios teóricos e práticos do Ensino Colaborativo existem divergências do que é realizado no município em questão. Questiona-se a utilização destas salas como única forma de AEE, oferecida ao aluno público-alvo da Educação Especial, quando existem outros modelos, que se mostram com uma maior eficiência no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Verifica-se a necessidade do município em questão desenvolver um documento ou similar, que traga orientações de como o Ensino Colaborativo deve acontecer nas escolas, visto que essa regulamentação interna não existe, cada escola se organiza e interpreta o trabalho de uma maneira diferente, tal normativa, se criada, facilitaria o trabalho da equipe escolar.

O Ensino Colaborativo mostra-se como um modelo desafiador, que exige novas habilidades, sobretudo de comunicação, para o trabalho em equipe. Nessa perspectiva, trabalhar colaborativamente é um processo que passa por estágios de adaptação, até tornar-se efetivamente colaborativo. Contudo, a cultura escolar e de desenvolvimento profissional de professores, pela sua natureza individualista, não contribuem para o Ensino Colaborativo na escola. Nesse contexto, a fim de superar esse desafio prático e as lacunas formativas, avalia-se como uma rica contribuição, a organização de um programa de formação continuada para professores da sala comum e especialistas, com foco no Ensino Colaborativo, englobando os princípios teóricos e práticos, para que a atuação no ambiente escolar, com base nesse modelo, seja orientada e sistematizada.

O revezamento de regência é um dos pilares do Ensino Colaborativo, contudo essa prática ainda é difícil de acontecer, pela resistência dos professores, pelo protagonismo que o professor da sala comum assume diante do processo de ensino. Este

estudo evidenciou, por meio das falas das gestoras, que o Ensino Colaborativo na Educação Infantil é mais facilitado do que no Ensino Fundamental (ciclo I), pois as professoras são menos resistentes a intervenções de outros professores na aula, inclusive pela própria natureza da Educação Infantil, que tem o foco na aprendizagem de habilidades específicas.

Certamente, a mudança em direção ao modelo do Ensino Colaborativo, deveria atingir também setores para além da escola, considerando a legislação, políticas públicas, a formação de professores - tanto da sala comum como da Educação Especial- investimentos, melhorias nas condições de trabalho, na estrutura educacional, para que os objetivos da escola inclusiva possam começar ser contemplados, possibilitando educação de qualidade a todos os alunos.

Espera-se, que os resultados e discussões apresentados e analisados neste estudo, fundamentem discussões e respaldem subsequentes estudos sobre práticas pedagógicas mais inclusivas, podendo ser analisado tanto o processo de construção dessas práticas baseadas nos princípios do Ensino Colaborativo, bem como em vias de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação, assim como o acompanhamento de turmas que têm esse modelo de ensino, para a verificação no impacto da aprendizagem de todos os alunos, além de instigar novas discussões sobre propostas de implementação de políticas públicas de inclusão escolar, visto que no Brasil, o Ensino Colaborativo é pouco difundido e implementado enquanto prática. Desta maneira, há um longo caminho a ser percorrido, rumo a uma política pública de ensino com o AEE sendo oferecido na sala de aula comum, por meio do Ensino Colaborativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. M. G. **O privado e o especial, análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

AINSCOW, M. et. al. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1997.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal (Reston, Va.)**, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Pesquisa em Educação**. São Paulo, v. 45, e217423, p. 1-19, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 217-228.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico,.de%20pessoas%20surdas%20do%20Brasil. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As interações pedagógicas na perspectiva do Ensino Colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e o ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249-264, 2014.

CAMARGO, F. P.; CARVALHO, C. P. O direito a educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Revista de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 617-634, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um

estudo descritivo da prática docente. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000400367&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2019.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CELIO SOBRINHO, R.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educ. rev.**, n. 49, p. 323-338, 2013.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: RESPOSTA das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. EDUC. espec.**, v. 10, n. 03, p. 321-336, 2014.

COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

COSTA, C. R.; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 111-126, 2015.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-39, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/130-Texto%20do%20Artigo-363-1-10-20120127.pdf>. Acesso em: 24 set. 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Pesquisa em Educação**, v. 45, e187853, p. 1-18, 2019.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014.

FANTACINI, R. F.; DIAS, T. R. S. Ensino Colaborativo: a percepção dos professores do AEE de uma rede municipal de ensino. **Revista CAMINE: caminhos para educação**, v. 7, n. 2, p. 89-102, 2015. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1354>. Acesso em: 12 abr. 2019.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p.

217-228, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200217&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FREDERICO, M. A.; HERROLD, W. G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion: a checklist for educators. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. California: Corwin Press, 2002.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. California: Corwin Press, 2012. Tradução: Marília Pinto Ferreira Murata e Daniel Marinho C. Cruz. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/ok%203.%20FRENCH,%20N.%20K.%20\(2002\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ok%203.%20FRENCH,%20N.%20K.%20(2002)%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, n. 29, p. 3-8, 2004.

GRIMALDI, S. **A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira. **Revista de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382014000400003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2019.

HITCHCOCK, C., MEYER, A., ROSE, D.; JACKSON, R. Providing new access to the general curriculum. **Teaching Exceptional Children**, v. 35, n. 2, p. 8-17, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2019.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051. Acesso em: 12 abr. 2019.

KEEF, E. B., MOORE, V., DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

KHALED, A. P. A. G.; COSTA, C. S. L.; LESSA, T. C. R. Estágio no curso de licenciatura em educação especial: aproximações com o ensino colaborativo. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org). **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020. p. 27-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 01 mar. 2019.

LOPES, J. F. **Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Concepções de alunos com e sem necessidades educacionais especiais sobre sua escola: análise da prática docente e das condições do processo de inclusão educacional.** 2012. Relatório de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

LOPES, M. C. **O processo de escolarização com ênfase em Matemática de um aluno com superdotação.** 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo.

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

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, v. 26, n. 101, p. 1283-1302, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n101/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601156.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In:* MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2006. p. 185-196.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores da Educação Especial.** São Paulo, SP: EPU, 1993.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho no desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In:* MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2018.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572018000400041&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020.

MUNIZ, J. C.; GALVANI, M. D. Ensino Colaborativo e Adaptação Curricular: atuação e concepção dos professores no processo de inclusão escolar. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org). **Da teoria à práxis**: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar. Marília: ABPEE, 2020. p. 15-26.

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. A; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Atualidades Investigativas em Educação**, v. 18, n. 3, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34420>. Acesso em: 12 abr. 2019.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NUNES SOBRINHO, F., NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicol. cienc. prof.**, v. 35, n. 4, p.1106-1119, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932015000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino Colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

PEREIRA, B. C.; VIANA, B. P. A colaboração em ação para a inclusão de alunos com transtornos do espectro do autismo. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org). **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020. p. 49-62.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. 3-10, 2006.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alunos com necessidades especiais: directrices, prácticas y resultados de la experiência brasileira. **Revista Educar**, n. 37, p. 87-97, 2006.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The Challenge of implementing collaboration between General and Special Education. **Exception Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2012.

RINALDO, S. C.O.; SIGOLO, S. R. L. Educação Infantil e crianças com transtorno do espectro autista: uma proposta inclusiva em construção. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 219-241, 2021.

ROJAS, F. F.; CARNEJO, C. J. O. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos**, v. XL, n. 2, p. 303-319, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; PASSERINO, L. M.; ESTABEL, L. B.; CARNEIRO, M. L. F.; GELLER, M. **Tecnologias digitas acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SOUZA, D. C. B.; RINALDI, R. P. **A inclusão escolar pensada através da colaboração**. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia/SP, Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011.

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

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

TRIÑANES, M. T. R.; ARRUDA, S. M. C. P. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 581-590, 2014.

URBAN, A. L. P.; BARROS, E. G.; FERREIRA, J. R. Ensino Colaborativo: uma experiência de articulação entre o professor de educação inclusiva da sala regular. In: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org). **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020. p. 39-48.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria a prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 29 mar. 2020.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v. 32, n. 3, p. 1-18, 1999.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 26, n. 1, p. 27-41, 2003.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO E ENSINO COLABORATIVO – GESTORES.

(Diretores, Coordenadores e Professores Itinerantes)

1 Qual é o seu cargo?

2 Há quanto tempo você atua neste município?

3 E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

4 Quais são suas atribuições neste cargo?

5 Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, se houveram mudanças como elas foram ocorrendo, etc.

6 Como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, trabalho colaborativo, outros)?

7 Qual desses serviços você acha mais eficiente para a Educação Dos Alunos Público Alvo da Educação Especial?

8 O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?

9 O Município tem uma política própria de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva?

10 Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

11 Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

12 Quais desses serviços são mais utilizados?

13 Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

14 No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para estudantes com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

15 O que você acha do modelo de trabalho colaborativo em sala de aula entre professor especialista e professor da sala comum? Porque?

16 Na sua visão qual é a função- atribuições- do professor especialista em Educação Especial na sala de aula comum? E qual a importância desse professor na sala de aula e no atendimento dos alunos?

17 Qual profissional deve ser responsável pela Educação dos alunos PAEE? Professor Especialista ou da Classe Comum?

18 O que você entende sobre Educação Inclusiva? Como a definiria?

19 O que você entende sobre Ensino Colaborativo? Como o Definiria?

20 Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?