

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

**O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO  
(APE): SUAS (RE) AÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA**

Campo Grande/MS  
2016

**LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

**O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO  
(APE): SUAS (RE) AÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS  
2016

F896p Franco, Lucimar de Lima

O professor regente e o auxiliar pedagógico especializado (APE): suas (re) ações na escolarização do estudante com Deficiência/ Lucimar de Lima Franco. – Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

171f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Profª. Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Professores regentes 2. APE 3. Estudante com deficiência  
4. Sala comum I. Título

CDD 23. ed. - 371.9

**LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

**O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO  
(APE): SUAS (RE) AÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM  
DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovado em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Universidade Federal da Grande Dourados

Aos meus irmãos Lucineide e Rodrigo e às sobrinhas Luana e Ariele, pela compreensão e paciência.

À minha mãe Alexandrina de Lima Franco e ao meu pai Emiliano Franco, pela educação, caráter e incentivo.

Ao meu parceiro e esposo Carlos Akira Gobara “Caju” pela compreensão, apoio e torcida em todos os momentos de escrita desse trabalho.

Aos meus amigos e demais familiares pelo incentivo durante todo esse percurso.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela realização desse curso e estudos subsequentes.

À minha orientadora Prof. Dra. Celi Corrêa Neres, pela dedicação e paciência que teve ao acompanhar, corrigir e orientar o percurso dessa difícil construção. Por todo conhecimento, tempo (dias e noites) e contribuições que essa professora dispensou a esse estudo e por seus pensamentos por mim anotados, durante suas aulas, percebidos ao longo desse trabalho.

Às professoras doutoras. Samira Saad Pulchério Lancillotti e Eliane Greice Davanço Nogueira, pelos conhecimentos propostos em suas aulas e às professoras doutoras. Patrícia Alves Carvalho e Morgana de Fátima Agostini Martins, pelas contribuições para a finalização do trabalho.

Aos colegas da segunda turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, que muito contribuíram com os encontros das disciplinas realizadas.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS. As discussões realizadas em nossos encontros, apesar de poucos, foram relevantes e contribuíram significativamente para a construção desse trabalho.

Aos professores participantes da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições e presença marcante nesse estudo.

Aos estudantes com deficiência, pela motivação e interesse pelo tema da pesquisa.

Aos colegas Paulo Oliveira Barros, Aline Maria Alves Maciel e José Carlos Monteiro, que contribuíram com seu apoio, acrescentando seus conhecimentos à construção desse estudo.

Aos colegas de trabalho e professores que se dispuseram de seu tempo para construção e elaboração desse estudo. Sem a sua participação e disposição esse estudo não seria possível.

Aos colaboradores, que indiretamente dispensaram um pouco de seu tempo para ajudar na elaboração desse trabalho.

O professor é como um jardineiro que trata de forma diferente as diferentes plantas e não como um produtor em grande escala que aplica um tratamento igual em toda a lavoura.

(STENHOUSE, 1986).

FRANCO, Lucimar de Lima. **O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE): suas (re) ações na escolarização do estudante com deficiência.** Campo Grande, 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

### RESUMO

O estudo teve como objetivo refletir acerca da atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização dos estudantes com deficiência na sala de aula comum em uma escola municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na Rede Municipal de Ensino (Reme) desse município, esse profissional especializado denomina-se Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e atua na sala de aula comum para mediar os conhecimentos propostos pelos professores regentes. Pretendeu-se, dessa forma, investigar como as práticas pedagógicas desses profissionais têm se articulado para contemplar a escolarização desses estudantes, bem como analisar e refletir as ações e reações dos professores regentes e APE na escolarização de um estudante com deficiência na sala de aula comum. O estudo apresentou caráter exploratório, em que, no campo empírico, buscou-se informações prévias para tatear o objeto e obter os dados necessários para sua compreensão. Considerando-se a política educacional, no contexto da sociedade capitalista atual, o esforço concentrou-se na análise dos dados a partir do entendimento da singularidade, neste caso, a educação especial, que é parte integrante da educação geral no âmbito da sociedade. Pautou-se em observações das práticas pedagógicas de 11 professores do ensino comum e 1 professor do ensino especial, registradas em diário de campo e em entrevistas semiestruturadas, pontuando os relatos dos docentes e aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de escolarização de um estudante com deficiência. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do APE para que este atue como apoio ao trabalho do professor regente, e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência, com mediações e espaços segregados. Indicaram, ainda, que os professores têm consciência de que o estudante com deficiência precisa de práticas diferenciadas, consideram importante e necessária a atuação do APE, mas não se reconhecem como agente principal na aprendizagem do estudante, nem apresentaram respostas para modificar suas práticas pedagógicas, as quais não têm contemplado a participação e progressão do estudante na sala de aula. Concluiu-se nas (re)ações dos professores regentes predominam as concepções de que a escolarização de estudantes com deficiência compete ao professor especializado, revelando que ainda não assumiram como seus todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Professores Regentes e APE; Estudante com Deficiência; Sala Comum.



FRANCO, Lucimar de Lima. **Professor Steward and the Teaching Assistant Specialist (EPA):** their (re)actions in student enrollment with disabilities. Campo Grande, 2016. 171f. Dissertation (Professional Master of Education). State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

### **ABSTRACT**

The study aimed to reflect on the role of classroom teachers and the specialized teacher in the schooling of students with disabilities in ordinary classroom in a public school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. In the Municipal Education Network (Reme) of this city, this specialized professional called Specialized Pedagogic Assistant (SPA) acts in the ordinary classroom to mediate the knowledge proposed by classroom teachers. It was intended, therefore, to investigate how the pedagogical practices of these professionals have articulated to contemplate the schooling of these students, as well as analyze and reflect the actions and reactions of the classroom teachers and SPA in the schooling of a student with disabilities in ordinary classroom. The study had exploratory character, in which, in the empirical field, we sought previous information to grope the object and obtain the data necessary for their understanding. Considering the educational policy in the context of the current capitalist society, the effort focused on the analysis of data from the understanding of the uniqueness in this case, special education, which is an integral part of general education within society. It was marked on observations of pedagogical practices of 11 teachers in ordinary education and one teacher of special education, recorded in a diary and semi-structured interviews, punctuating the stories of teachers and aspects of the educational relationship, mediation tools and physical schooling space of a student with a disability. The analysis pointed out the need to rethink the role of the SPA so that it acts as support the work of classroom teacher, and not only serving the student with a disability, with mediations and segregated spaces. Also indicated that teachers are aware that student with disabilities needs differentiated practices, the role of the SPA is considered important and necessary, but do not recognize themselves as the main agent in student learning, nor did they present answers to modify their pedagogical practices, which have not contemplated the participation and progression of the student in the classroom. It was concluded in the (re) actions of classroom teachers that predominate the conceptions that schooling of students with disabilities is the responsibility of the specialized teacher, revealing that they have not yet assumed as theirs, all students.

**Keywords:** Classroom Teachers and SPA; Student with Disabilities; Ordinary room.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 -SciELO	77
Quadro 2.	Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – Capes.	77
Quadro 3.	Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – Anped.	78
Quadro 4.	Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – BDTD	78
Quadro 5.	Perfil dos sujeitos da pesquisa – professores/estudantes com deficiência.	93
Quadro 6.	Denominação das aulas dos componentes curriculares.	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
APE	-	Auxiliar Pedagógico Especializado
BDTD	-	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAE	-	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
Ceada	-	Centro de Atendimento ao deficiente da Áudio-Comunicação
Cenesp	-	Centro Nacional de Educação Especial
CRM	-	Centro de Reeducação do Menor (Centrinho)
CF	-	Constituição federal
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNEC	-	Campanha Nacional de Educação para Cegos
Corde	-	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DEE	-	Departamento de Educação Especial
EF	-	Ensino Fundamental
IBC	-	Instituto Benjamin Constant
Ines	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais
NEE	-	Necessidades Educativas Especiais
MEC	-	Ministério da Educação
Numap	-	Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico
PNE	-	Plano Nacional de Educação
Reme	-	Rede Municipal de Educação
SRMs	-	Sala de Recursos Multifuncionais
SciELO	-	Scientific Electronic Library online
Seesp	-	Secretaria de Educação Especial
Semec	-	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Semed	-	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ...	21
1.1 Considerações acerca das Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica .....	23
1.2 O papel dos professores especializados no atendimento às pessoas com deficiência nas instituições especializadas .....	27
1.3 Políticas públicas e propostas educacionais brasileiras considerando o trabalho dos professores diante da educação especial no sistema educacional.....	30
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: UM ENFOQUE NOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS.....	50
CAPÍTULO 3 - PESQUISAS QUE DESVELARAM ASPECTOS DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES COMUNS E ESPECIALIZADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA .....	75
CAPÍTULO 4 - O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (APE): SUAS (RE) AÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	92
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	92
4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	95
4.3 Análises e reflexões das observações e das entrevistas aos professores regentes e APE na escolarização do EA .....	98
4.3.1 Eixo I: Espaço físico de escolarização do EA .....	101
4.3.2 Eixo II: Relação Educativa (Professores Regentes/APE/ EA) .....	108
4.3.3 Eixo III: instrumentos de mediação didática .....	131
CONSIDERAÇÕES .....	146
REFERÊNCIAS .....	151
APÊNDICES .....	160
Apêndice A – Projeto/ Proposta de Intervenção.....	161
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	166

Apêndice C- Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos professores regentes e APE (fevereiro a junho/2016).....	167
Apêndice D - Roteiro de observação da sala de aula do EF II em que frequenta o EA (fevereiro a junho/2016).....	168
ANEXOS .....	169
Anexo I- Parecer de aprovação da Plataforma Brasil.....	170

## INTRODUÇÃO

Atuar com a diversidade envolve esforços que perpassam as proposições e orientações legais e, nesse sentido, discutir a inclusão escolar dos estudantes com deficiência implica refletir sobre as práticas docentes na escola e na sala de aula. Assumindo-se que o campo de trabalho do professor é a escola, discussões e estudos dessa natureza são pertinentes, uma vez que os docentes diariamente deparam-se com uma riquíssima diversidade, e nem sempre estão preparados para agir adequadamente.

O interesse da pesquisadora pela temática está relacionado à formação e atuação como professora de língua inglesa da educação básica em escolas comuns, e ao fato de já ter trabalhado com estudantes com deficiência. Essas foram experiências importantes, do ponto de vista de formação docente, e complexas, pelas dificuldades percebidas ao longo da carreira docente.

Minha carreira iniciou-se em 2009, e já em seu princípio foram vivenciadas inquietações, pois, com a formação em Letras Português-Inglês e Literaturas, atuando como professora contratada na rede estadual, ministrando aulas de inglês para o Ensino Fundamental II (EF) e Médio, a prática pedagógica junto a estudantes com deficiência caracterizou-se em um grande desafio, pois não sentia que a formação inicial pudesse ter sido suficiente para oferecer subsídios de como ensiná-los.

Em 2010, houve a oportunidade de ministrar aulas de inglês para o EF I em uma escola privada, o que trouxe a necessidade de repensar e transformar as práticas pedagógicas, diante das especificidades da faixa etária dos estudantes dessa etapa. Assim, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no qual foram disponibilizados novos conhecimentos sobre essa etapa da educação básica, que muito contribuíram com minha prática docente, trazendo elementos importantes a respeito dos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino. Embora em ambas as licenciaturas a grade curricular apresentasse conteúdos e disciplinas que contemplavam a educação especial, estes não se mostraram suficientes diante dos desafios cotidianos encontrados em cada turma e, especificamente, em cada estudante com deficiência. Em 2011, prestei concurso para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em que comecei a ministrar aulas no EF II, concomitantemente com o trabalho na rede estadual e aulas em um curso pré-vestibular. Dessa forma, perpassar por todos os níveis e etapas da educação e, a cada ano, cada nível de ensino, percebi que muito ainda havia muito o que aprender. Ainda que a habilitação em Letras

permitisse a atuação como professora de língua portuguesa e literatura, e a licenciatura em Pedagogia possibilitasse ser regente na educação infantil e séries iniciais, optei por permanecer apenas com o componente curricular Inglês.

Em todos esses anos de trabalho, em todas as turmas e séries, a diversidade esteve presente, o que me fez sentir a cada vez mais a necessidade de ampliar meus conhecimentos.

Dessa forma, em 2012 realizei um curso de especialização em Diversidade e Educação Especial, o qual me proporcionou discussões e reflexões sobre as especificidades da área. Acreditando que a docência nos exige estudos constantes, pois trabalhamos com o ensino e aprendizagem e estes nunca se encontram acabados, ingressei, em 2014, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, oferecido pela UEMS, primeiramente como estudante especial e, posteriormente, em 2015, como estudante regular, na tentativa de investigar com mais propriedade a área da educação especial, área de pesquisa na qual me dedico.

A docência nos impõe grandes desafios diariamente, ao considerar a diversidade presente na escola, bem como as situações concretas nas quais estamos inseridos, questões que nem sempre são refletidas nos cursos de graduação. Escolarizar os estudantes com deficiência tem sido uma tarefa árdua quando consideramos as atuais condições concretas postas na escola.

As atuais propostas educacionais para a educação especial impele-nos a refletir sobre as práticas e sobre as questões teóricas e as políticas públicas que embasam e norteiam nosso trabalho, de forma a tornar a teoria uma realidade e a relacionarmos ao nosso fazer docente.

A educação especial envolve o trabalho de diversos profissionais, bem como a articulação das ações. Nesse sentido, como professora de área específica, a saber, da disciplina de Inglês, reconheço a dificuldade em trabalhar em conjunto com os meus pares. Portanto, além do desafio atuar com os estudantes com deficiência nas aulas, há o desafio em trabalhar com o professor especializado, apoio este necessário à inclusão escolar. Sobre esse aspecto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 38) ressaltam que “[...] os desafios impostos pela educação inclusiva recaem, principalmente, sobre o professor da sala de aula, que ao longo de sua trajetória se acostumou a trabalhar sozinho [...]”

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação possibilitou-me mergulhar nas práticas realizadas na sala de aula e perceber as re(ações) dos professores regentes e APE ao escolarizar estudantes com deficiência.

No contexto escolar, tem-se percebido os desafios enfrentados pelos professores frente à sua atuação com estudantes com deficiências, no que tange aos conteúdos curriculares, quando os conhecimentos desses estudantes não condizem com aqueles exigidos pelo sistema

de ensino para o ano escolar em que estes frequentam, devido à falta de critérios claros para a promoção dos estudantes com deficiência que apresentam defasagem na aprendizagem.

Os professores encontram-se mergulhados em incertezas ao trabalhar com esses estudantes, justificando-se ora pelo fato de não terem tido em sua formação inicial a capacitação necessária, ora pela carência de recursos e apoios necessários para atuar com a diversidade. O que é possível relacionar ao que observa Padilha (2007) nos seus encontros com professores e estudantes que se preparam para exercer a docência:

[...] a pergunta chega logo: “O que a senhora acha da inclusão? A senhora tem algum programa de inclusão que deu certo para passar para a gente?”. Perguntas difíceis de terem respostas rápidas, [...] Sinto que faltam discussões que aprofundem conceitos e se debruçam sobre condições da vida social. Sinto a angústia de professores e professoras (angústia que também é minha) [...] (PADILHA, 2007, p. 110).

A análise da autora revela as incertezas dos professores no percurso da formação inicial, que se consolidam diante da realidade de sala de aula nas escolas. Contudo, esses professores têm a responsabilidade, como profissional, de escolarizar esses estudantes, mesmo que em condições adversas, o que revela a necessidade de se pensar em uma perspectiva de trabalho na escola que possa contemplar as diferenças, em uma pedagogia que favoreça a heterogeneidade.

O fato de os professores não terem tido uma formação adequada para atuar com os estudantes com deficiência não anula o fato de que esses estudantes estão frequentando a escola, o que implica a urgência de se pensar em práticas inclusivas, nas quais esse argumento não justifique o não atendimento e as práticas inadequadas.

Reconhecemos os esforços da escola e dos professores e o muito que tem sido feito, apesar dos desafios diários. Contudo, há a necessidade de formação continuada desses profissionais, ações que devem contar com o devido apoio do poder público e de todos os corresponsáveis no processo de inclusão.

Tradicionalmente, a educação especial se deu em espaços especializados, ancorados por meio dos discursos de integração<sup>1</sup> anunciados a partir de 1960; e a partir da década de 1990, com a proposta da inclusão<sup>2</sup>, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -

<sup>1</sup> Conforme Mendes (2006, p. 389), a integração baseava-se no princípio de normalização, teve origem nos países escandinavos com o “[...] pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser [...] preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade.

<sup>2</sup> O movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu 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).



LDB, Lei nº 9394/1996, a escola comum passa a ser responsável pelo atendimento e escolarização dos estudantes com deficiência. E quando esses estudantes passam a frequentar os espaços comuns escolares, o trabalho dos professores é posto em discussão.

Cabe ressaltar que a integração representou um processo no qual esses estudantes deveriam ser preparados para frequentar a escola regular, ao passo que a inclusão traz a escola como responsável por essa preparação, ou seja, a escola deveria se adequar às necessidades educativas desses estudantes.

A despeito dos termos estabelecidos ao longo das orientações oficiais, vale lembrar que estes determinam as condições concretas das práticas pedagógicas. O termo integração está presente na Lei nº 4.024/1961, primeira LDB, enquanto que a inclusão consta na proposta oficial brasileira atual, conforme a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Cabe-nos refletir a necessidade da atualização desses documentos e das mudanças até então ocorridas, pois mesmo com alterações e mudanças nos termos persistem os discursos e enfoques anteriores.

Destacamos que na organização dos sistemas escolares, atualmente, além do professor regente<sup>3</sup>, conta-se com o apoio do professor especializado, este último com a função de mediar os conteúdos dos componentes curriculares propostos pelos professores regentes. O professor especializado tem assumido papel representativo nas atuais políticas educacionais, as quais orientam que todos os estudantes, independentemente das suas especificidades, frequentem o ensino comum. Para tanto, o presente estudo propõe a investigação da organização desse trabalho didático e das contribuições desses profissionais na escolarização dos estudantes com deficiência, assim como dos processos que orientaram tal organização fora e dentro dos espaços escolares.

A despeito das diferentes funções que esses profissionais desempenham, explanadas nas orientações das políticas para a Educação Especial, entende-se que as práticas não devem se estabelecer de forma separada. Antes, conforme Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014, p. 29-30), devem seguir “em direção a uma abordagem que centre nos direitos humanos e que, no caso da Educação, implique em mudanças na organização da escola”.

Nesse estudo, ressalta-se o trabalho dos professores regentes com a função de ministrar os conteúdos curriculares e do profissional especializado, APE com a função de mediar o conhecimento na sala de aula devido ao grau de deficiência de alguns estudantes.

---

<sup>3</sup>O termo professor regente foi utilizado em referência ao professor comum que ministra os componentes curriculares.

Cabe a reflexão sobre a prática docente dos profissionais, professores regentes e especializados, que atuam no âmbito da sala de aula comum, nas quais são encontrados estudantes com deficiência, pois ambos têm responsabilidades neste processo educativo, considerando que as mediações e intervenções devem perpassar a escolarização esses estudantes. Neste sentido, a comunicação desses profissionais é essencial, no sentido de refletir acerca das limitações e possibilidades desses estudantes. De fato, a comunicação entre esses profissionais e o planejamento de atividades adaptadas requer tempo, estudo e predisposição, e talvez esse seja o ponto mais complexo de se discutir, porque envolve a disponibilidade de tempo, de hora/atividade-extras e planejamentos comuns. Fatores que merecem estudos mais aprofundados.

No que tange à escolarização dos estudantes com deficiência, é relevante considerar as especificidades devido ao grau de deficiência que apresentam, de modo a favorecer o desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social e cultural. O que se espera ao final, no ensino comum, é que a escolarização seja concretizada, e que os profissionais envolvidos tenham um olhar mais atento diante dessas especificidades.

Diante disso, propôs-se a pesquisar as (re)ações dos Professores Regentes e APE na Escolarização do Estudante com Deficiência, no sentido de analisar e refletir como se configura a articulação desses profissionais na sala de aula comum e em que medida as práticas pedagógicas têm contemplado a escolarização desses estudantes.

Como procedimentos metodológicos, iniciamos com a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes os estudos de autores que discutiram sobre as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiências, até se configurarem como direito à escolarização com aportes na legislação brasileira, assim como estudos que versaram sobre a articulação do professor regente e especializado na escolarização de estudantes com deficiência no ensino comum, na tentativa de investigar como as práticas desses profissionais têm sido considerada no campo das pesquisas, para ampliar as percepções diante do nosso objeto de estudo. A pesquisa documental teve como fontes a legislação nacional e documentos internacionais, tendo em vista seus desdobramentos para os municípios, especificamente, no município de Campo Grande, MS.

O estudo caracterizou-se como exploratório, em que, no campo empírico, por meio de informações prévias, buscamos tatear o objeto e obter dados necessários para sua compreensão. Considerando a política educacional, no contexto da sociedade capitalista atual, o esforço se concentrou na análise dos dados a partir do entendimento da singularidade da educação especial integrante da educação geral. Como instrumentos de coletas de dados, foram realizadas observações das práticas pedagógicas de professores do ensino comum e especial na sala de

aula comum, as quais foram registradas em diário de campo, bem como entrevistas semiestruturadas, na tentativa de captar aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de atuação desses profissionais ao escolarizar um estudante com deficiência na sala de aula comum do EF. Esses dados foram analisados considerando os estudos precedentes, juntamente com as percepções da pesquisadora e sua orientadora.

As análises e reflexões desse estudo tiveram como aporte teórico a categoria histórica proposta por Alves (2005), a Organização do Trabalho Didático, na qual o autor considera que em cada época configura-se uma relação educativa que coloca frente a frente uma figura de educador e estudante, realizada por meio de instrumentos didáticos, em um determinado espaço físico. Embora esse estudo privilegie a figura de outro profissional que atua com o professor regente, o professor especializado, levamos em consideração a relação didática entre ambos os profissionais, tendo em vista a escolarização de um estudante com deficiência.

A partir dos dados coletados nas observações e entrevistas com os professores, elegemos três eixos para análises e reflexões, dispostos pela Organização do Trabalho Didático, apresentada por Alves (2005): I. O espaço físico onde ocorre o atendimento e escolarização do estudante; II. A relação didática entre os professores regentes e especializado/estudante com deficiência; e III. Os instrumentos didáticos (procedimentos metodológicos utilizados na mediação didática).

Esse estudo está estruturado em quatro capítulos, sendo que no primeiro discutimos acerca da configuração histórica da educação especial no Brasil, observando aspectos da atuação dos professores no atendimento às pessoas com deficiência. Destacamos, assim, as primeiras iniciativas que suscitaram a educação especial, perpassando pelos atendimentos médicos-pedagógicos, psicopedagógicos, pelas instituições especializadas, até se configurar como responsabilidade da escola por meio de políticas públicas.

O segundo capítulo retrata o percurso da educação especial conforme a sua configuração na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - Reme, enfatizando as práticas dos professores especializados, na tentativa de investigar as políticas educacionais locais, considerando a organização deste município para escolarizar os estudantes com deficiência. O objetivo desse capítulo é verificar como estas políticas têm orientado as práticas docentes nas escolas da Reme, para dar visibilidade ao nosso objeto de estudo.

No terceiro capítulo, por meio do levantamento bibliográfico, analisamos as práticas dos professores regentes e especializados diante da inclusão escolar de estudantes com deficiência, no sentido de apresentar como estas têm sido apresentadas no campo das pesquisas.

O quarto capítulo apresenta as análises e discussões da pesquisa de campo realizada em uma escola da Reme, em que se investigou as práticas de 11 professores regentes e um APE em uma sala de aula comum do EF II em que se encontrava um estudante com deficiência, considerando os estudos precedentes e as percepções da pesquisadora.

A título de conclusão, fizemos um esforço para apresentar algumas considerações em relação à pesquisa realizada. Encerrando a pesquisa, observou-se algumas incongruências na escola e nas práticas dos professores investigados ao escolarizar o estudante com deficiência.

Esperamos que essa pesquisa contribua para ampliar e qualificar as discussões e ações dispensadas aos estudantes com deficiência na escola comum aos interessados na temática, e que este estudo sobre como tem sido percebidas as re(ações) dos profissionais da educação possa auxiliá-los a refletir, repensar, traçar metas e aprimorar suas práticas, com vistas à escolarização desses estudantes.

## CAPÍTULO 1

### **A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo discutimos aspectos relacionados às práticas e ações que suscitaram a educação especial, abrangendo sua constituição na educação geral e enfatizando o trabalho dos professores/profissionais que se dedicaram ao atendimento das pessoas com deficiência no transcurso da história da educação.

A educação escolar organiza suas atividades por meio do trabalho didático, a fim de atender as necessidades da sociedade. Segundo Alves (2004, p. 96), a escola apresenta uma “[...] organização do trabalho compatível com o modo de produção”, ou seja, em cada período histórico da sociedade observa-se uma forma peculiar de organização do trabalho didático.

No Brasil, a educação ganha centralidade quando, em resposta às necessidades do capitalismo, a educação popular “[...] foi sendo concedida à medida que ela se tornou ‘necessária’ para a subsistência do sistema dominante [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 9), servindo, portanto, ao processo de produção.

No que tange à educação das pessoas com deficiência, embora tenha tido historicamente seus serviços organizados de forma paralela, há similaridade entre sua constituição e a educação em geral, pois, como parte desta educação, está sujeita às mesmas determinações estabelecidas pela forma de organização da sociedade.

Nesse sentido, Jannuzzi (1985, p.10) observa que: “Enquanto era conveniente, os deficientes eram segregados [...] mais tarde, a defesa da educação dos anormais<sup>4</sup> foi feita em função da economia [...] pois se evitaria manicômios, asilos, incorporando-os ao trabalho”. A gênese da constituição da educação de pessoas com deficiência, portanto, está relacionada a fatores econômicos, uma vez que a educação e integração poderia torná-los produtivos e menos onerosos à família e sociedade.

Os profissionais que se dedicaram ao atendimento às pessoas com deficiência, a depender da época, desempenharam funções com enfoques médico-pedagógicos ou psicopedagógicos, atuando em hospitais, classes especiais e instituições especializadas, até se configurarem em apoio educacional especializado sob responsabilidade da escola.

---

<sup>4</sup> No decorrer desse estudo usar-se-á, por vezes, diferenciadas nomenclaturas, a saber: conforme a nota em destaque, “anormais”, excepcionais, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, dentre outros, para se referir aos estudantes da educação especial, tendo em vista que trata-se de análise histórica.

Na trajetória da Educação Especial, as ações dos profissionais no atendimento às pessoas com deficiência foram se constituindo em ambientes paralelos, conforme Mendes (2002, p. 62), com atuação de “[...] médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes [...] passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos [...]”.

Ao estabelecer como objeto de estudo as práticas de professores do ensino comum e da educação especial, é relevante compreender a configuração dessa modalidade na educação geral, sem dissociá-la da constituição da escola na sociedade em seus momentos históricos.

Conforme Alves (2003, p. 11), “[...] o singular é a manifestação do universal [...] de como leis gerais operam dando-lhe uma configuração específica”. Entende-se como universal a sociedade, que tem como instituição a escola, compondo na sua estrutura a educação especial que, por sua vez, denominou profissionais para contemplar os estudantes com deficiência.

Neste estudo, o singular refere-se às re(ações) dos professores regentes e APE na escolarização dos estudantes com deficiência, em uma relação educativa que coloca frente a frente professores e estudantes, sendo elemento da categoria Organização do Trabalho Didático, proposta por Alves (2005). Segundo o autor, são três

[...] os elementos constitutivos de nossa acepção de organização do trabalho didático. É pacífico [...] o fato de ser uma relação que coloca, frente a frente, o educador, de um lado, e o (s) educando (s), de outro. E se realiza com a mediação de instrumentos didáticos [...] no âmbito de um espaço físico (ALVES, 2005, p. 1).

Dessa forma, nesse capítulo analisamos as ações destinadas à educação das pessoas com deficiência, a princípio centradas nos profissionais da saúde, que perceberam nessas pessoas a possibilidade de receber alguma instrução, além de tratamento, ao levantar as preocupações pedagógicas.

Esse atendimento foi sistematizado em instituições especializadas, possibilitando a inserção dessas pessoas na escola. Ressaltamos que, independentemente do enfoque, espaço físico ou atuação profissional, alguma forma de organização de trabalho didático foi observada. Atualmente, os discursos da educação inclusiva visam à superação das pedagogias paralelas.

Jannuzzi (1992) aponta as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, identificadas no início da história da educação especial no Brasil, caracterizadas como: “Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 59).

O estudo dessas vertentes contribuiu para compreender o trabalho dos profissionais que se dedicaram às questões pedagógicas dispensadas às pessoas com deficiências.

### **1.1 Considerações acerca das Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica**

A história da Educação especial iniciou no século XVI, com médicos pedagogos, e foi: “[...] desenvolvido em bases tutoriais. [...] não havia um quadro teórico ou prático de prestação de serviço ao qual eles tivessem que se reportar [...]” (MENDES, 2002, p. 62). Assim, embora se caracterizasse como um trabalho pedagógico, por meio de uma relação educativa entre médico e paciente, não propunha escolarização sistematizada.

Esses profissionais, a partir do tratamento e das mediações clínicas, perceberam as possibilidades educacionais dessas pessoas. Segundo Jannuzzi (1985, p. 23), “[...] foram os médicos os primeiros [...] que levantaram o problema pedagógico”, acreditando na melhora do estado mental e mudança de comportamento ao receberem cuidados especiais.

A relação educativa era baseada no tratamento individualizado, envolvendo o médico e paciente, em espaços físicos ligados à saúde e assistência. Os instrumentos de mediação dessa relação educativa, que conforme Alves (2005, p. 11) são “[...] vistos como condições necessárias à sua realização”, eram direcionados a oferecer-lhes cura ou melhores condições para viver em sociedade.

No tocante à atuação da medicina, Jannuzzi (2004, p. 31), reitera que, “[...] o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado, pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento [...]”, tendo origem na própria ação do médico ao oferecer tratamento e cura.

Jannuzzi (1985, p. 61) aponta que parte dos conteúdos desenvolvidos no programa pedagógico dava “[...] ênfase na educação sensorial, ginástica [...] respiratória e trabalhos manuais.” Segundo a autora, houve também ações direcionadas à alfabetização, embora não fosse o objetivo central, uma vez que a relação educativa se constituía sob o enfoque médico, voltado para a recuperação do indivíduo, sendo a atuação pedagógica secundária.

Jannuzzi (1985, p. 62) pontua que os médicos, baseados em critérios clínicos, eram “[...] encarregados da organização de classes especiais de débeis mentais, além da seleção dessas crianças nas escolas, e da solução de todas as questões de anormalidade”. Esse fato pode ter contribuído para justificar o discurso atual de educadores que consideram o atendimento e educação oferecida às pessoas com deficiência como uma questão médica ou do especialista.

Sob os princípios do movimento da Escola Nova, segundo Mendes (2010a), a vertente psicopedagógica no Brasil foi influenciada pelas reformas educacionais da época, o que possibilitou a incursão da psicologia na educação, por meio de testes de inteligência voltados à identificação das deficiências intelectuais. A autora considera que, “[...] seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação [...]” (MENDES, 2010a, p. 96).

O atendimento ocorria de forma paralela ao sistema de ensino escolar, destinado aos indivíduos considerados fora da “norma”, o que se refere, conforme Jannuzzi (1985, p. 64), aos “[...] comportamentos fora das expectativas escolares ou das normas sociais dentro desse momento histórico”. Atualmente, esse atendimento acontece em Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, escolas, salas de aula comum e instituições especializadas.

Segundo Lancillotti (2006, p. 10), a educação para pessoas com deficiência ditas, “[...] fora da norma, se estabeleceu em separado. A oferta de uma educação à parte advinha [...] da constatação de que esses alunos poderiam comprometer o funcionamento da máquina perfeita [...]”. A busca para enquadrá-los no padrão de normalidade reforçou a segregação.

Apesar de tentar amenizar o enfoque médico, as observações a partir da psicologia, com preocupações com os aspectos intelectuais, eram baseadas em pressupostos da deficiência dos estudantes e desconsideravam as incongruências e estigmas inerentes à escola.

Os critérios estabelecidos pelos profissionais nas seleções mostravam-se duvidosos, pois em certos casos os estudantes apenas necessitavam de atenção diferenciada dos professores. Sob essa ótica, conceituava-se como normal aquele que se adaptasse à vida social e acompanhasse o ritmo imposto pela escola, não comprometendo a ordem estabelecida.

Oliveira (1917<sup>5</sup>, p. 186, apud Jannuzzi, 1985, p. 41), pontua denúncias de incompreensões da doutrina psicológica desde 1914, ao relatar que, “[...] tem levado muito professor noviço a viver descobrindo [...] casos de anormalidade, com que muita vez cada um encobre e disfarça a incompetência ou a falta de dedicação ao ensino”. Tais dificuldades eram constatadas na identificação dos estudantes pelos educadores.

Magalhães (1913,<sup>6</sup> apud Jannuzzi, 1985) classificou esses indivíduos em “anormais completos” e “incompletos”. Os primeiros, teriam instruções elementares, aprenderiam ofícios

---

<sup>5</sup> OLIVEIRA, M. Educação dos anormais. In: SÃO PAULO. **Anuário do Estado de São Paulo**. São Paulo: [s.n.], 1917.

<sup>6</sup> Magalhães, B. **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência**: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social. Rio de Janeiro: Tipologia do Jornal do Comércio, 1913.



manuais, sob orientações médicas e supervisão do pedagogo em instituições especializadas; os segundos, teriam instrução literária, até serem capazes de frequentar as classes regulares.

Na relação educativa instituída, destacamos a atuação do pedagogo sob orientação do médico, os instrumentos de mediação eram determinados conforme o desempenho e/ ou capacidade desses educandos e os espaços físicos configuravam-se em classes especiais ou instituições especializadas, tidos como mais adequados para oferecer-lhes atendimento.

Ressaltamos, nesse sentido, as influências europeias, no início do século XIX, na história da Educação especial no Brasil, tendo como marco os primeiros esforços de Edouard Seguin<sup>7</sup>, especialista em deficiência mental com atuação médica-pedagógica, que sistematizou metodologicamente o ensino especial. De acordo com Pessotti (1984, p. 105), “[...] não lhe faltava credenciais [...] para discutir as questões médicas e pedagógicas da deficiência mental [...] fora discípulo de Itard em constante contacto com o trabalho e as ideias geniais deste.”

Bianchetti (1995) analisa que na história da educação especial tem-se como nomes representativos Jean Itard<sup>8</sup> e Edouard Seguin no século XIX e Maria Montessori no século XX. Segundo o autor, “[...] o ponto de partida vai ser a descoberta e tentativa de integração à sociedade francesa [...] de Victor, o selvagem de Aveyron [...]” (BIANCHETTI, 1995, p. 17).

Acerca das tendências médico-pedagógica e psicopedagógica no atendimento às pessoas com deficiência e o trabalho dos profissionais, Lancillotti (2006) ressalta que ambas exerceram:

[...] forte influência e ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas [...] da Educação Especial. Um aspecto que se destaca é que justamente dada a individualização do ensino [...]. Exige-se do professor atenção às especificidades de cada deficiência e de cada sujeito, essas são consideradas condições para que se assegure o acesso ao conhecimento [...] (LANCILLOTTI, 2006, p. 46-47).

Ao analisarmos a relação educativa na educação especial, percebemos a persistência da atuação do professor especializado, que enfatiza a deficiência e julga, pelas especificidades do indivíduo, se este apresenta ou não condições de aprender os conteúdos escolares.

Cabe ressaltar as discussões de Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 74) sobre o modelo biomédico e social e as influências e perspectivas dispensadas às pessoas com deficiências. Os autores afirmam que é a partir do modelo social que se compreende a deficiência, e que “[...]”

---

<sup>7</sup>Edouard Seguin, francês, “a partir de 1840 com jovens de inteligência do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre, continuava o trabalho de Itard, procurando [...] acentuar a atividade do aluno” (JANNUZZI, 1984, p. 56).

<sup>8</sup>Jean Gaspard Itard, francês, “o primeiro, em 1800, médico-chefe do Instituto dos Surdos-Mudos, encarregado de educar uma criança, Victor, que fora abandonada nos bosques de Aveyron, desenvolvera com ela toda uma metodologia de trabalho impregnada do empirismo sensualista de Condillac” (JANNUZZI, 1984, p. 56).

assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais [...]”.

O modelo biomédico, por sua vez, “[...] sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 66).

O autores consideram que os impedimentos físicos de alguém não representa sentença à exclusão e que a deficiência está relacionada às desigualdades encontradas em ambientes que oferecem barreiras a estas pessoas, devendo-se, portanto, enfatizar as questões de políticas públicas e sociais e não médicas.

Schneider (2006, p. 34) aponta que até os dias atuais:

[...] parece predominar o modelo médico de deficiência, no qual o ser humano é visto como um doente, o que ocorre em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar as atitudes [...]. É claro que, às vezes, a pessoa com deficiência necessita de apoio físico ou médico, mas é importante que esse apoio atenda a sua necessidade e lhe dê maior controle sobre sua vida.

A referida autora considera que é fato que algumas deficiências exigem atuação de profissionais especializados e utilização de instrumentos de mediação específicos, mas como apoios para participação e obtenção de independência na escola e sociedade.

Dessa forma, embora deva se considerar a importância das ações inerentes à área da saúde na educação das pessoas com deficiência, estas não são preocupações únicas e nem substitutivas às educacionais.

Essas iniciativas, com enfoques clínicos e assistenciais, atendendo a poucos e propostas por poucos profissionais, com intuito de tornar as pessoas com deficiência úteis à sociedade, conforme Jannuzzi (1985, p. 99), “[...] foram sempre ações mais ou menos locais envolvendo um número pequeno de educandos e educadores [...]”, ainda que tenham contribuído para diminuir sua marginalização e despertar a preocupação dos educadores, permitindo sua inserção na escola comum.

A seguir serão apresentados aspectos de ações dos profissionais diante do atendimento e movimentos educacionais destinados às pessoas com deficiências nas instituições especializadas e, posteriormente, as ações oficiais que as inseriram na escola comum.

## 1.2 O papel dos professores especializados no atendimento às pessoas com deficiência nas instituições especializadas

No Brasil são retratadas experiências precursoras com iniciativas para a educação das pessoas com deficiência desde o século XVI, “[...] na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral”. (MENDES, 2010b, p. 12).

Entretanto, essas iniciativas foram se constituindo entre atendimento médicos-pedagógicos e psicopedagógicos, realizados em classes especiais e instituições especializadas. Kassar e Rebelo (2013, p. 22) analisam que, “[...] a formação desses espaços respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais da área de educação e saúde na transição do século XIX e XX”. As autoras consideram esses atendimentos e espaços como os mais adequados para os padrões da época.

Segundo Alves (2005, p. 11), cada época “[...] concretamente produz a ação educativa [...] uma forma de educador e uma forma histórica de estudante; [...] os recursos didáticos e o espaço físico que os particularizam, vistos como condições necessárias para à sua realização”.

Mazzotta (2011, p. 37) sinaliza a preocupação no Brasil com o atendimento às pessoas com deficiência, baseadas “[...] em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização dos serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos”.

A exemplo desses serviços, tem-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, em 1854, por meio do Decreto Imperial n. 1.428 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, por meio da Lei n. 839, em 1857, com aprovação do seu regulamento provisório em 1867, pelo Decreto nº 4.046, de 19/12/1867, ambos situados no Rio de Janeiro e criados por D. Pedro II.

Os trabalhos manuais compunham o programa de atendimento às pessoas com deficiência. Dessa forma, Mazzotta (2011, p. 30) destaca que, nestes institutos, foram “[...] instaladas oficinas para a aprendizagem de [...] tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos”.

Ao analisar a relação educativa nos institutos, destacamos a atuação de professores especializados, com instrumentos de mediação que enfatizavam a aprendizagem de ofícios, no intuito de qualificar para o mercado.

Jannuzzi (1985) considera que, apesar de o atendimento nos institutos ser precário e para poucos, tais iniciativas possibilitaram a ampliação das discussões acerca da educação das pessoas com deficiência, motivando preocupações no tocante à formação dos profissionais.

Destarte, Mazzotta (2011, p. 30), destaca que no “[...] primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador [...]. Entre os temas [...] figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos”. Esse fato pode sinalizar a preocupação com a formação docente e com uma escolarização mais sistematizada, para além do atendimento assistencial.

Mazzotta (2011) aponta outras ações voltadas ao atendimento médico-pedagógico aos “deficientes mentais” no Brasil, ainda que de formas segregadas, em 1874:

[...] o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia [...] iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há [...] informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica [...] ou ainda, atendimento médico-pedagógico. (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

O caráter clínico enfatiza a atuação do médico e desconsidera a escolarização. Para Jannuzzi (1985, p. 23), tal instituição surgiu, provavelmente, “[...] para atender casos mais graves [...] devido a comprometimentos orgânicos e mentais globais, [...], percebidos claramente pela família e pela comunidade, porque bem fora das expectativas sociais”.

Segundo Kassar e Rebelo (2013, p. 23), as instituições especializadas foram alvo de críticas por estarem dissociadas do ensino comum e pelo fato de que muitas:

[...] possuíam “quadro clínico”, formado por profissionais da área da saúde com objetivo de habilitação/ reabilitação dos alunos, e a “parte pedagógica”, que deveria ser formada por professores especializados e que se ocupava do ensino de atividades de vida diária– ADVs.

A relação educativa configurava-se na atuação conjunta de profissionais da saúde, que realizavam o tratamento, e de profissionais especializados na reabilitação. Os instrumentos de mediação eram utilizados em atividades para melhorar as condições físicas, comportamentais e/ ou mentais e o convívio social.

Jannuzzi (1985, p. 23) aponta que “[...] a educação popular, e muito menos a dos ‘deficientes mentais’ não era motivo de preocupação” [...]. Dessa forma, não havia esforços

para o atendimento das necessidades especiais de escolarização, seja de pessoas com deficiência ou de estudantes com dificuldades de aprendizagem em geral.

No entanto, às pessoas com deficiência física, conforme Carmo (1991, p. 99), foi dedicada atenção governamental após a I Guerra Mundial, “[...] como forma de atender muito mais aos mutilados da guerra do que às pessoas deficientes civis existentes na época”, configurando-se, assim, como um atendimento médico e especialista.

Destacamos, ainda, o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, criado em 1935, com bases psicopedagógicas, sob esforços da professora Helena Antipoff. Segundo Mazzotta (2011, p. 45), esta instituição “[...] contava com professores pagos pelo governo estadual para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas de condutas”, sendo que, dentre os atendimentos, constava atividades rurais, artesanais, oficinas e cursos para o preparo do profissional especializado.

A história das instituições especializadas é marcada pelo caráter assistencial, e não por acaso tal concepção permeia os discursos atuais. Isso se deve ao caráter individual do ensino especial, ao contrário do ensino comum e da lógica comeniana de “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1952, p. 10). Conforme Lancillotti (2006, p. 46-47): “[...] a educação especial não evoluiu no sentido de fazer o ensino coletivo da mesma forma que o ensino comum. [...]”. Portanto, a configuração do trabalho docente na educação especial seguiu essa lógica e se constituiu com atuações isoladas.

Os institutos preocupavam-se em oferecer recursos e apoios para atender as pessoas com deficiência e formação aos professores. Segundo Mazzotta (2011, p. 34), “[...] em 1947 o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos”.

Neres (2010, p. 13) afirma que na trajetória da educação especial brasileira as instituições foram “[...] por um bom tempo, as únicas responsáveis pela educação dos alunos com deficiência. Esse tipo de atendimento começa a ser questionado, [...] a partir da década de 1960, com a presença da proposta da integração desses alunos no ensino regular.”

Essas críticas eram aos atendimentos segregados e ao enfoque médico-pedagógico observado nas práticas dos profissionais nestas instituições, dificultando a inserção de fato na escola, embora esses indivíduos fossem contemplados nas suas especificidades.

A educação das pessoas com deficiências é assumida pelo governo federal, segundo Mazzotta (2011, p.52), “[...] com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim”. E providências mais expressivas são tomadas na tentativa de promover educação e assistência em âmbito nacional, ainda que sob os esforços das instituições especializadas.

Dentre essas ações, destacamos a Campanha Nacional de Educação para Cegos - CNEC, em 1962, a princípio vinculada ao IBC, a qual, conforme Mazzotta (2011, p. 54), promoveu o “[...] treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação dos deficientes visuais [...]”. Nos planos dessas campanhas constava capacitar e especializar profissionais e disponibilizar recursos para o atendimento educacional.

Esses eventos impulsionaram a criação, por parte de órgãos centrais, de centros que tratassem de assuntos da educação especial, bem como a elaboração de políticas públicas por órgãos estaduais, os quais designaram a escola comum como espaço para a aprendizagem destas pessoas.

Diante do cenário brasileiro de crescente urbanização e industrialização e frente aos interesses econômicos, a educação escolar passa a ser evidenciada e incentivada. Conforme Jannuzzi (2004, p. 135), a escolarização dispensada às pessoas com deficiência foi se configurando de forma paralela, ganhando espaço nas propostas educacionais e

[...] estruturando-se nesse desenrolar geral, dentro de uma feição um pouco diferenciada. As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências, [...] visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência [...]. Havia preocupação com a possível autonomia do aluno [...] enquanto na educação regular já nas décadas de 1950/1960 se a apreçoava indispensável ao desenvolvimento econômico do país.

Essa preocupação com o desenvolvimento da autonomia do estudante foi pontuada em políticas educacionais posteriores, acentuando-se que seria necessário que as práticas docentes se adequassem ao modelo de ensino proposto, que passou a ganhar espaço nas políticas educacionais específicas. Ainda que persistisse um enfoque assistencialista e médico, continuasse paralela à educação geral e voltada ao mercado de trabalho, a educação das pessoas com deficiência começou a contar com respaldos legais e foi se estruturando minimamente.

Alguns documentos importantes serão apresentados a fim de elucidar os discursos oficiais pertinentes ao atendimento às pessoas com deficiência, configurados em propostas educacionais, bem como os seus desdobramentos na prática dos profissionais responsáveis.

### **1.3 Políticas públicas e propostas educacionais brasileiras considerando o trabalho dos professores diante da educação especial no sistema educacional**

Neste item, discorreremos acerca das pretensões educacionais para estudantes com deficiência, considerando a atuação dos profissionais diante das políticas públicas e propostas educacionais e tendo em vista a integração e inclusão destes no ensino comum.

No tocante às políticas públicas que intentaram legitimar a educação especial na educação geral, Jannuzzi (1995, p. 24, apud Corrêa 2005, p. 59), indica que “[...] as pessoas com deficiência, na medida em que foram se tornando necessárias para integrar a força de trabalho [...] ou pela liberação dos que delas cuidavam, fizeram surgir uma política social.”

Até a primeira metade do século XX, as ações voltadas à educação dos estudantes com deficiência eram realizadas quase que exclusivamente em classes especiais e instituições especializadas. A partir de então, são percebidas ações voltadas à escolarização destes no ensino comum, embora de forma paralela à educação geral e restrita às atuações de professores especializados.

Contudo, providências são tomadas para que estes frequentassem a escola, conforme Neres (2010, p. 22), com base “[...] no princípio da normalização como meio de preparação aos estudantes com deficiência em termos de integração na sociedade”. Para Jannuzzi (2004, p. 180), “[...] normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem.”

Para se integrarem à sociedade, deveriam se enquadrar aos padrões vigentes desta. Na escola, essa integração, segundo Anache (1991), estaria a cargo dos serviços e apoios especializados, instituições subvencionadas pelo governo. Houve alterações na organização do trabalho didático, com criação de espaços físicos para atender esses estudantes, separados da sala comum por meio da atuação do professor especializado.

A título de providências oficiais, destacamos na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, com referência à educação especial na educação geral, o art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Orientava-se, assim, a integração dos estudantes na educação geral, sem especificar o caráter da educação, englobando todas as deficiências no mesmo plano, sem esclarecer a quem competia a educação dos “excepcionais”, o que dificultava uma tomada de postura dos professores.

Conforme Kassar e Carvalho (2013, p. 25), “[...] não há proposição ou especificação de uma ação especializada [...] do poder público para a escolarização da pessoa com deficiência.”

A atuação dos professores comuns não era central, e o desempenho do estudante seria condição para sua integração. Especificava-se como possível lugar o sistema geral de educação;

a sala de aula comum era almejada, porém a responsabilidade recaía sobre os estudantes, pois, se não se enquadrassem ao ensino comum, permaneciam em espaços separados.

Jannuzzi (2004, p.187) indica a insipiente atuação do professor comum na integração destes estudantes no ensino comum ao sinalizar que “[...] houve aceitação de muitos e críticas de outros, apontando despreparo de professores [...]”, uma vez que na escola e nas práticas docentes nada se alterou, embora os discursos oficiais apontassem mudanças.

Neres (2010, p. 22), alerta que “[...] a prática da integração tem sido alvo de críticas, de um lado pela centralização da responsabilidade de sucesso/fracasso no aluno com deficiência, de outro por minimizar o papel da escola na educação desses alunos”, o que resultou em “uma expansão mais expressiva das instituições especializadas.”

Em 1971, é promulgada a LDB nº 5.692, a qual, segundo Mazzotta (2011, p. 58), coloca a educação das pessoas com deficiência “[...] como um caso do ensino regular”. Essa lei especificava que, no ensino de 1º e 2º grau, os estudantes “[...] que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (S) deverão receber tratamento especial [...]”. No entanto, não explicitava a atuação profissional e como seria esse “tratamento especial”.

Em relação à especificação dos que teriam atendimento, a referida lei integra os estudantes com deficiência e/ou superdotados junto aos com atraso escolar. Ferreira e Glat (2003, p. 373-374, apud Corrêa, 2005, p. 63), considera que isso “[...] acabou acarretando a multiplicação de classes especiais para alunos considerados com deficiência mental leve ou de problemas de aprendizagem ou disciplina [...]”. O que dificultava a atuação docentes”, visto que as defasagens de aprendizagem se confundiriam com as especificidades das deficiências.

Embora a LDB n. 5.692/1971 apresentasse avanços, com o discurso de “tratamento especial”, Anache (1991) aponta essa condição como segregadora, pois, ao se colocar o indivíduo na sala comum, não era levado em consideração a precária formação e trabalho docente. Ressalta que “[...] a grande maioria dos professores que atuam nessas salas não recebem nenhuma instrução específica que lhe dê competência para selecionar os alunos, que [...] apresentam atraso no seu desenvolvimento [...]” (ANACHE, 1991, p. 55). Dessa forma, por ineficiência das práticas docentes, os estudantes seriam encaminhados às classes e escolas especiais e às instituições especializadas.

Destacamos que as políticas públicas para as pessoas com deficiência sempre enfatizaram o preparo para atuar no mercado. Segundo Carmo (1991, p. 63), “[...] a questão de preparação e inserção [...] no mercado de trabalho merece destaque, pois a orientação neste



sentido, como forma de ‘integração social’ [...]”, apontava para um sentido utilitário, do ponto de vista econômico, pessoas com deficiência.

As preocupações com a educação dos estudantes com deficiência ganharam forças dos órgãos ligados a Educação, possibilitando a criação de um órgão próprio, o Centro Nacional de Educação Especial, Cenesp, em 1973 “[...] pelo decreto n. 72.425 [...] com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.” (MAZZOTTA, 2011, p. 59). Esse decreto se ocupava em definir metas para a educação especial e priorizava a sua inserção no ensino comum.

Aos espaços e aos profissionais que realizariam o atendimento aos estudantes com deficiência nas escolas no período de 1960 e início de 1970, a ênfase foi pela via das:

[...] classes especiais, que tinham como enfoque a possibilidade de maior aproximação dessas à escola regular. A partir da criação do Cenesp, além do atendimento em sala de recursos, [...] passou a ser oferecido o atendimento em classe comum com consultor e professor itinerante [...] (CORRÊA, 2012, p. 59).

Mazzotta (1982<sup>9</sup>, p. 48, apud CORRÊA 2012, p.61-62), ao fazer referência às salas de recursos, considera que os professores nesses espaços “[...] têm uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola.”

O autor chama a atenção para a responsabilidade dos profissionais especializados. Ao atuarem nas salas de recursos, estes representam os serviços e apoios da educação especial e, a despeito de estarem dentro da escola, permaneceram desarticulados do ensino comum.

Devido à dificuldade de integração dos estudantes com deficiência na escola, o MEC elabora o primeiro Plano Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1977a). Dentre suas metas, destacamos as referentes à formação docente, a qual fora secundarizada. Mazzotta (2011), observa que neste documento há:

[...] preferência pela formação de Técnicos, em detrimento da formação de docentes especializados. [...] pode estar aí implícita uma abordagem do atendimento a excepcionais que [...] privilegia a assistência e/ ou a reabilitação onde é primária a importância do técnico e secundária a do docente. (MAZZOTA, 2011, p.109).

---

<sup>9</sup> MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar:** Comum ou Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

O termo assistência é predominante nas orientações para a educação especial e reafirmado nas práticas docentes. O que denota a irrelevância da atuação pedagógica docente, que desconsiderava a escolarização e a pouca atenção dada à educação especial.

Ressalta-se a Portaria Interministerial n. 477 de 11 de agosto de 1977 (BRASIL, 1977b), na qual os Ministérios de Educação e Cultura, Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes para a ação dos órgãos ligados ao Cenesp, dentre seus objetivos, estava, “[...] ampliar oportunidade de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais a fim de possibilitar sua integração social.” (MAZZOTTA, 2011, p.76).

Quanto aos professores especializados para oferecer atendimento clínico e pedagógico a esses estudantes para possível integração no ensino comum, Mazzotta (2011) observa que não havia exigência de atuação desses profissionais nas classes especiais, apenas recomendação de “sempre que possível”. Presumimos, assim, que a atuação dos professores não era central.

Esses discursos e expectativas apontavam para a ampliação das possibilidades e responsabilidades no atendimento aos estudantes com deficiência, mas, na prática, foi percebido o crescimento de serviços paralelos, com enfoque clínico, secundarizando o educacional.

Mazzotta (2011, p. 79) assevera que é preciso “[...] reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional [...]”. Isso está associado às concepções que embasaram as iniciativas dessa educação, aos profissionais e ao espaço físico que as originaram.

A Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978, no cap. I, art.2, que estabelece como meta mínima de reabilitação, “[...] a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial [...]” (BRASIL, 1978, n.p).

Nas orientações da Portaria, destacam-se dois grupos de estudantes, um direcionado: “[...] à ‘meta mínima’ (reabilitação) e outro possível de se beneficiar da educação especial” (BRASIL, 1978, n.p), por meio do trabalho de profissionais especializados sob diagnósticos clínicos haveria possibilidade de se beneficiarem dos serviços da educação especial.

Vê-se uma relação educativa centrada nos professores especializados, em espaços paralelos e instrumentos de mediação com ênfase na reabilitação, para integração na sociedade.

Sob o discurso de “bem estar social” da Nova República, em 1986, assegurar educação de qualidade a todos era a preocupação do governo. Jannuzzi (2004) destaca a criação de outro órgão para tratar dos interesses da Educação especial, a Coordenadoria Nacional para

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, que congregava membros dos institutos e pessoas com deficiências.

Anache (1991, p. 36) pontua que essas reformulações educacionais na Educação Especial, a criação de órgãos como a: “[...] CORDE e a reestruturação do CENESP, [...] SESPE e atualmente Coordenadoria de Educação Especial. [...] mesmo com alterações, o discurso é o mesmo, mudam-se apenas as palavras de lugar, ou são substituídas por seus sinônimos.”

Embora apresentassem expectativas no discurso, essas propostas, pelo fato de serem estabelecidas por órgãos específicos, reafirmam o paralelismo do ensino especial/comum, contribuindo para a segregação dos espaços de atendimento. Constatamos, nessa perspectiva, a necessidade de mudanças nas práticas.

Com relação aos enfoques que a educação especial tem se ocupado, centrado na falta de algo que os enquadrem como normais, Jannuzzi (2004, p. 171) assinala que estes não podem:

[...] ser demarcados de modo estanque [...]. Vão surgindo no contexto social, [...] permanecem por muito tempo [...]. Assim, ainda hoje algumas pesquisas apontam vestígios de enfoques anteriores. Também não se pode pensar que houvesse aceitação [...] de todos educadores acerca dessa educação. Houve também protestos críticos e ações de ultrapassagem na docência[...].

Assim, foram se constituindo as práticas docentes, por determinações legais, por esforços de uns, resistência ou naturalidade de outros, para garantir a integração desses estudantes na escola, ainda que não prioritariamente na sala comum, sob enfoques e concepções anteriores.

A Constituição Federal - CF, em seu Artigo 205, reconhece que, “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, n.p.), e para garantir o direito de todos à educação, inclusive às pessoas com deficiência estabelece no art. 208 que, haverá “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, n.p.).

O termo “preferencialmente” leva-nos a interpretar que é preferível que os estudantes com deficiência recebam esse apoio no ensino comum, mas não é descartado o atendimento fora deste. O texto da lei prevê o acesso à educação comum, mas não assegura a sua permanência na escola.

Ao considerar o princípio organizacional do trabalho didático na proposta de integração do estudante com deficiência no ensino comum, Maciel (2015) afirma que este:

[...] não foi contemplado, pois na medida em que o atendimento especializado passaria a integrar os estabelecimentos de ensino comum, [...] seria desenvolvido [...] sem contudo refletir suas práticas ou considerar a dicotomia que se instaurava nessa relação do ensino especializado com a escola comum. (MACIEL, 2015, p. 47).

Entretanto, o Atendimento Educacional Especializado - AEE no ensino comum não significou participação efetiva desses estudantes na construção de conhecimentos, pois não foram modificadas as práticas docentes.

A partir de 1990, o termo inclusão se apresenta na educação. Neres (2010, p. 27), afirma que para entendê-la, é preciso “[...] analisá-la como um grande movimento que se intensifica a partir da década de 1990, quando se percebe um redimensionamento da política educacional para promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade”. Vivemos sob a égide da política de inclusão social da diversidade, apoiada em discursos internacionais que aclamam o direito à educação, conclamando a escola para promovê-la, por meio da educação especial.

Michels (2002, p. 75), ao analisar esse contexto, constatou que a incursão dessa modalidade na educação geral caracterizou-se como “[...] sistema paralelo de ensino, pois funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos [...]. Estas são marcas históricas desta organização paralela, constituída por seu caráter assistencialista.”

Modo particular que, via de regra, mesmo inserida na educação geral, institui um trabalho didático diferenciado, ao considerar as especificidades dos estudantes, fazendo emergir instrumentos de mediações e espaços peculiares, subsidiados pelo trabalho de professores especializados, que não fazem parte da educação geral, mas sim da educação especial.

Corrêa (2005) observa a década de 1990 como legitimadora das reformas educacionais assumidas em âmbito internacionais no contexto de economia excludente e que se configurou:

[...] pela necessidade do estabelecimento de políticas sociais de inclusão, dentre elas, a educação, como justificativa de que [...] se daria condições aos [...] países com maior número de analfabetos e [...] déficits no atendimento da escolaridade obrigatória, dentre eles, o Brasil, visando promover a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, [...] (CORRÊA, 2005, p. 57).

A universalização do EF, conforme Vaz e Garcia (2015, p. 5), focalizou “[...] grupos que, historicamente, estiveram fora do sistema educacional ou nele não permaneceram até a conclusão dos estudos [...]”, dentre estes grupos, os com deficiência.

Neres (2010), reitera que com a proposta da inclusão escolar a responsabilidade da escola passa a ser maior, pois cabe a esta instituição desenvolver educação inclusiva que atenda a todos, o que implica a reorganização das práticas dos professores comuns e especializados.

A Declaração de Salamanca orientou os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, convocando os Estados a assegurarem a educação dos estudantes com deficiência, ao afirmar que: “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e a escola “[...] deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...]” (UNESCO, 1994, item 2).

Estas mudanças não se concretizaram de forma tranquila, pois costumam ter ênfase nos discursos e por forças destes vão se estabelecendo nas práticas docentes de forma precária.

Kassar e Rebelo (2013, p. 28), ao analisarem a década de 1990 ressaltam que há nesse período uma “[...] preocupação em se identificar a educação especial com um olhar pedagógico/educacional e escolar [...]”.

Em meio aos discursos em defesa do direito à educação dos estudantes com deficiência, a SEESP/MEC elabora a Política Nacional de Educação Especial, fundamentada na CF/1988, nesta, “[...] a educação especial integra o sistema educacional [...]” (BRASIL, 1994, p.17)

Dentre os motivos para a elaboração do documento, estava o “[...] despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação [...]” (BRASIL, 1994, p. 33).

Reconhecemos que as práticas docentes não contemplavam a escolarização desses estudantes, em função da formação inicial e continuada oferecida e da ausência de propostas diferenciadas, quando o acesso se limitava a inserção na escola, em uma relação educativa centrada no professor especializado e em instrumentos de mediação com enfoques clínicos, propostos em ambientes segregados.

As práticas dos professores na sala comum permaneceram inalteradas, de modo que as mudanças eram esperadas dos estudantes. A ênfase estava nas práticas docentes especializadas, nas salas de recursos, com vistas à preparação dos estudantes para frequentar a sala comum.

A sala de recursos, na referida política, é um espaço definido como “[...] local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos [...] onde se oferece complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum.” (BRASIL, 1994, p.21). Pressupõem-se dois tipos de atendimentos que, a depender do desempenho dos estudantes, um poderia substituir o outro.

A atuação do professor comum consistia em atender a todos na sala comum, inclusive os estudantes com deficiência, salvo aqueles que não apresentassem condições para frequentar estes espaços, os quais seriam atendidos pelos professores especializados, nas salas de recursos.

Se a integração significou o enquadramento dos estudantes como condição para se beneficiarem do AEE, na inclusão, embora com marcas da integração, é requerido que a escola se organize para atuar com a diversidade, o que implicou mudanças nos espaços físicos e na relação educativa dos profissionais, além da disponibilização de serviços e apoios específicos. Como exemplos destes, Barros (2016, p. 56) destaca: “[...] apoio pedagógico no contexto da sala de aula comum, o AEE em SRM no espaço escolar [...] e a presença pontual de outros profissionais que não estão diretamente ligados ao campo educacional [...]”.

A sala de aula comum é sinalizada como espaço de aprendizagem desses estudantes, a educação especial integra a educação geral e o AEE é responsabilidade da escola comum, por meio dos serviços da educação especial. A atuação dos professores ganha centralidade, há alterações nos procedimentos e recursos, além de especificações para a formação docente.

A educação especial é entendida como parte do sistema de ensino, perpassando todos os níveis, sendo prevista na LDB nº 9.394/1996, a qual orienta, em seu Artigo 58, § 1º e 2º, que:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, n.p.)

O documento, ao mesmo tempo que garante os serviços e apoios especializados na escola, ressalta que em função de condições específicas os estudantes que não forem integrados na escola seriam encaminhados às instituições especializadas.

A esse respeito Michels (2002, p. 81), pontua que “[...] desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas”, em detrimento da ausência de um trabalho didático que contemplem os estudantes com deficiência.

Neste documento, as práticas docentes e classificações das especificidades estão mais especificadas. Os instrumentos de mediação ganham novas formas, sendo assegurados, conforme o Artigo 59 da referida Lei, “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996, n.p.).

No tocante às práticas docentes, consta, no mesmo artigo, além da atuação do professor especializado e do professor comum, incluindo suas qualificações: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996, n.p.).

Ao assegurar dois perfis de profissionais, sugere estreitamento na relação destes. O que na prática não se configura naturalmente, pois o discurso presente nas propostas educacionais não faz com que automaticamente as relações educativas sejam modificadas. Michels (2002, p.81), ao analisar as políticas desse período, considera que se atribui aos professores:

[...] um trabalho que não era seu, sem que o governo assuma ações efetivas tanto para auxiliar a rede regular - em termos de currículo, material didático específico [...] como para formar os professores. [...] Há indicações [...] de que esta política está levando à supressão real do atendimento aos alunos com necessidades especiais, [...] sugere que a sua educação deva ocorrer no ensino regular, mas, ao mesmo tempo, a responsabilização por esta modalidade de ensino é dúbia, visto que não a delega à rede regular, não forma professores, não se responsabiliza por atender às necessidades concretas destes alunos.

As ambiguidades nos discursos das políticas educacionais exime a escola e professores da responsabilidade com a educação especial, quando prevê que o atendimento aos estudantes com deficiência deva ocorrer no ensino comum, mas não prevê condições para que os professores assumam a educação desses estudantes.

Destaca-se que ambos os professores são corresponsáveis pela escolarização de todos os estudantes. Ao considerar a diversidade presente na escola e as orientações simplistas das políticas educacionais sobre inclusão escolar, da mesma forma que o professor regente, tendo em vista que sua formação por área não contempla as especificidades dos estudantes, o apoio oferecido pelo professor especializado também não abrange todas as especificidades da educação especial, nem mesmo os conteúdos dos componentes curriculares.

Nesse interim, um horizonte que se apresenta é a partir das atribuições do professor da educação especial, dentre estas, estabelecer articulação com os professores comuns, por meio dos serviços e recursos, bem como o desenvolvimento de atividades para a participação dos estudantes em atividades escolares. Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 37), “[...] quando o professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo

e o aprendizado a todos os alunos com deficiência ou não”, possibilita-se mais um tipo de serviço de apoio contributivo à inclusão escolar, a proposta de trabalho baseada no coensino.

No que concerne à formação dos professores da educação especial e a escolarização dos estudantes com deficiência, Garcia (2013) analisa que esta apresenta um conflito de lócus e nível, e que estes eram formados como:

[...] professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a [...] (LDB), n. 9.394/1996 [...] reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. (GARCIA, 2013, p. 112),

A análise revela a forma improvisada pela qual esses profissionais passam a oferecer educação aos estudantes com deficiência, configurada em formação por meio de experiências diárias sob influências das instituições especializadas.

Os espaços físicos e as práticas dos professores apresentam-se paralelos. Conforme Neres (2010, p. 38), a dualidade do ensino comum e especial está presente nas propostas educacionais “[...] sob o argumento das condições dos alunos ou da inviabilidade de sua efetivação na escola comum, uma vez que esta não dispõe de recursos e/ou procedimentos especiais”.

Analisando a atuação dos professores diante das propostas educacionais da educação especial na educação geral, percebe-se as práticas docentes se constituíam em serviço, na medida em que a modalidade foi se tornando uma responsabilidade da escola.

Destacamos, nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que reconhece as dificuldades em tornar realidade a educação inclusiva, afirmando que esta não se efetivará por decreto:

[...] sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais [...] Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade [...]. (BRASIL, 2001a, p. 2).

Para tanto, há um caminho a ser conquistado, com políticas públicas para o amparo legal, associadas às práticas que sustentarão a sua validade. Neres (2010, p.17), considera a



educação inclusiva “Como um objetivo a ser alcançado, ela repousa na luta por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência”.

Quanto à organização das classes comuns, o Parecer destaca a atuação dos professores comuns e da educação especial, capacitados e especializados, a flexibilização e adaptações curriculares e ainda os serviços de apoio pedagógico. (BRASIL, 2001a).

Ao definir os serviços de apoio pedagógico, aponta que os mesmos ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções nas:

- a) Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de [...] professores da classe comum e da educação especial, [...]
- b) Salas de recursos: [...] conduzido por professor especializado, que suplementa [...] e complementa [...] o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]
- c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados [...] para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e [...] professores de classe comum [...].
- d) Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização. (BRASIL, 2001a, p.50).

Há ampliação de profissionais do ensino comum e especial e abrangência das funções e espaços físicos para contemplar os estudantes, sinalizando articulação nas práticas.

É nessa direção que a escola, por meios das propostas educacionais, tenta se ajustar para atender esses estudantes, por meio da atuação do professor comum, da educação especial, do itinerante e intérprete. Posteriormente, será destacado o APE, objeto desse estudo.

A Resolução CNE/CEB n. 2/ 2001, em seu Artigo 8º, afirma que as escolas devem prever e prover na organização das classes comuns:

- I - [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...] e “IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial [...] (BRASIL, 2001b, n.p.).

O documento orienta, as capacitações e especializações dos profissionais e destaca a atuação do professor especializado de forma “colaborativa”, o que sugere o trabalho em conjunto, indicando algo promissor, pelo menos no discurso.

Vaz e Garcia (2015) analisam a atuação e a formação dos professores da educação especial nos anos 2000, sob três hipóteses, considerando que um projeto de escola de massas:

1) [...] articulado aos propósitos de "Educação para Todos" (UNESCO, 1990), teria contribuído para produzir alterações no trabalho do professor de Educação Especial [...] e gerar [...] a proposição do apoio pedagógico especializado na classe comum (BRASIL, 2001b); 2) considerando que o mesmo projeto advoga por um conteúdo formativo rebaixado para todos [...] teria referendado o foco do trabalho do professor de Educação Especial [...] apesar de a atuação na classe comum possibilitar [...] que o professor de Educação Especial operasse de forma mais articulada ao professor regente [...]

3) [...] ainda que os alunos da Educação Especial frequentem a classe comum, a Educação Especial foi reduzida a Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. (VAZ; GARCIA, 2015, p. 6).

Embora as políticas para a educação especial orientem a sala comum como o local de aprendizagem de todos estudantes, desde a LDB nº 9394/1996 até as mais recentes, ao direcionarem para a articulação dos profissionais confirmam que os estudantes com deficiência continuam a cargo do AEE.

Alguns documentos foram instituídos pelo MEC em conjunto com estados e municípios, apoiados nos discursos da educação inclusiva, que reconhece a diversidade como “[...] fator de enriquecimento do processo educacional”, sugerindo reestruturação na escola. (BRASIL, 2006, P. 9).

Dentre esses documentos, destaca-se a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, espaço para o AEE no contexto escolar, objetivando tornar a escola um “[...] espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos [...]” (BRASIL, 2006, p. 7).

Com o termo “multifuncionais” entende-se que “[...] esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares”. (BRASIL, 2006, p.14)

As orientações do documento consideram que esse espaço físico possibilitaria o acesso dos estudantes com deficiência na sala comum por meio do AEE, complementando e suplementando o acesso ao ensino comum, e “[...] deixa de ser apresentada a possibilidade desse atendimento substituir a educação escolar.” (KASSAR; REBELO (2013, p. 34).

O professor, nas SRMs, foi orientado a “[...] atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;” (BRASIL, 2006, p. 17).

A relação educativa configura em atuação conjunta dos professores, embora os instrumentos de mediação de acesso ao currículo centrem na atuação do professor

especializado. No que se refere à multifuncionalidade das SRMs, Corrêa (2012, p.90) considera que, como “[...] *locus* para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais, além da ambiguidade que remete o seu significado, a natureza polissêmica da sua constituição evidencia, [...] uma contradição na oferta do atendimento [...]”.

Da forma como as SRMs estão especificadas, permitem uma abrangência de atendimentos e, tendo em vista as diversas especificidades, assim como a natureza polissêmica apontada, sugerem um professor polissêmico, o que se torna inviável na prática.

Em relação às mediações necessárias por meio do trabalho dos professores para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento, Corrêa (2012), afirma que:

[...] é de fundamental importância que as práticas curriculares na perspectiva da educação inclusiva primem pelo desenvolvimento de estratégias que contemplem um plano de atendimento educacional especializado, individualizado, em classe do ensino comum e não apenas no AEE [...] (CORRÊA, 2012, p. 90).

A sala de aula deve ser privilegiada, pois é nela que esses estudantes passam a maior parte do tempo. Ressaltamos ainda a necessidade de orientações mais claras sobre a articulação entre os professores na sala comum e os professores especializados nas SRMs, difícil de ser concretizada na prática, pois as ações são desenvolvidas em tempos e espaços diferentes. Quanto às orientações acerca da oferta do AEE nas SRMs, Corrêa (2012, p. 90-91), considera que estas “[...] carecem de orientações mais precisas sobre o ‘fazer pedagógico’ [...]”.

Em 2008, para fazer avançar os processos educacionais inclusivos, reafirmando o papel da escola no combate à exclusão, o MEC apresenta a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste sentido, a educação inclusiva é analisada no contexto mundial “[...] em defesa do direito de todos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a, p. 5).

Nessa perspectiva, a educação especial, integrada à proposta pedagógica da escola, deverá promover a inclusão escolar por meio do AEE, de forma a garantir que os estudantes tenham acesso, permanência e progressão escolar.

Os professores do AEE, conforme estabelecido na política em análise devem ter

[...] formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus

conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos [...]. (ROPOLI et al 2010<sup>10</sup>, p. 28, apud VAZ; GARCIA, 2015, p. 14),

Analisando a referida política, percebe-se que tanto a relação educativa quanto os instrumentos de mediação enfatizam a atuação do professor especializado. Constatamos um conjunto de serviços e ações para se adentrar e se ajustar aos da escola, que permanece inalterada.

Ao referenciar os instrumentos de mediações e espaços físicos destinados aos estudantes com deficiência, explanados na política em análise, Lehmkuhl e Michels (2015, p. 64), apontam para o trabalho docente em um sentido “[...] alargado, [...] no que se refere às atividades e ao *locus* de atuação desse profissional. Ao [...] (AEE), é dada centralidade, pois ele é considerado o *locus* privilegiado de atuação desse profissional [...]”.

Quanto à atuação do professor do AEE, nos propósitos da educação inclusiva, referendados na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este tem sido considerado um professor:

[...] generalista pelo viés de sua atuação, mas tem em sua formação as características do professor especializado com o enfoque nas deficiências. [...] podemos sugerir que ele é um profissional reconvertido para atuar no modelo de Educação Inclusiva promovido pelas políticas educacionais atuais [...]. (VAZ; GARCIA, 2015, p. 7).

Constata-se que na inserção da educação especial na educação geral se fazem presentes os aspectos médico-psicopedagógicos observados desde as preocupações primeiras com essa educação, em que se enfatiza a deficiência e os aspectos educacionais são secundarizados.

Lehmkuhl e Michels (2015, p.60), apontam que as formações continuadas de professores da educação especial “[...] não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente no ensino para os sujeitos da Educação Especial.”

Em relação às responsabilidades no processo de inclusão escolar, Jannuzzi (2004) ressalta os princípios da última década do século XX, enquanto a educação geral era apontada como “[...] parte da organização social [...] em educação especial há a defesa da inserção [...] do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social [...]” (JANUZZI, 2004, p. 191).

---

<sup>10</sup> ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.)

As mudanças não advinham apenas da escola, mas refletiam as reivindicações da sociedade para que houvesse transformações em sua forma de organização injusta. Buscava-se por teorias de aprendizagem, em especial as que apontavam ações conjuntas, uma vez que “[...] os métodos, técnicas, procedimentos de ensino e apoio especializado são salientados como oportunidades diferenciadas [...]” (JANNUZZI, 2004, p. 191).

Conforme Bueno (2001<sup>11</sup>, p. 37-42, apud Jannuzzi, 2004, p. 19) reconhecer as diferenças e promover condições para se aprender “[...] supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, [...] implica que os agentes escolares [...] estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados [...]”

É um atual desafio da escola, apoiado em discursos nacionais e internacionais que defendem o direito de todos, dentre estes, o da educação, elegendo a escola como responsável.

Góes e Laplane (2007, p. 2), pontuam que a escola, ao mesmo tempo em que tenta se alinhar aos discursos oficiais, encontra desafios e dificuldades no que tange à viabilização concreta das políticas inclusivas, ligados à organização da sociedade,

[...] aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, [...] aos problemas vinculados às especificidades [...] que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências [...]

Esses desafios e dificuldades são percebidos na escola quando esta não detém condições concretas para suprir as expectativas da inclusão escolar, inviabilizando as práticas e reduzindo a presença dos estudantes com deficiência em simples inserção na escola.

Ao revisitar a Declaração de Salamanca, percebemos no discurso a responsabilização da escola em atender à diversidade, combater a discriminação e construir uma sociedade integradora, funções amplas, que segundo Góes e Laplane (2007, p.15), “[...] proclamam a educação como a grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social”, eximindo outras instâncias da sociedade de responsabilidades.

Dando sequência à análise das políticas que nortearam a atuação docente na educação especial, destacamos o Artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, o qual orienta que “[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na

---

<sup>11</sup> BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre o Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.8, p. 21-27, 2001.

sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores [...]” (BRASIL, 2009, p. 17). Orienta-se articulação entre os professores, mas não se esclarece como esta deve acontecer.

Para atuar no AEE, o Artigo 12º da referida Resolução indica que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Conforme Lehmkuhl e Michels (2015, p. 64), não está claro “[...] se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter [...]”. O que reforça a generalização das orientações que versa sobre as práticas docentes.

A Resolução CNE/CEB nº. 04/2010 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e postula a educação especial como modalidade da educação básica, em seu Artigo 29º, inciso 2º, estabelecendo que as escolas devem criar condições para que,

[...] o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia [...] interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 12).

O documento reitera a educação especial como parte da educação geral e o papel da escola em oferecer condições para que o professor comum possa atuar mais substancialmente na escolarização dos estudantes com deficiência, em articulação com o professor especializado.

Em 2011 o Decreto n. 7.611<sup>12</sup>, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, considerou a modalidade parte da proposta da escola. Conforme o Artigo 3º, são objetivos do AEE prover: “[...] acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado [...] IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2011, p. 2).

Está claro nas orientações que o ensino comum é o local de escolarização dos estudantes com deficiência. A educação especial, integrada à proposta pedagógica da escola por meio do AEE, aclama pela reconfiguração das práticas docentes para avançar nos processos inclusivos.

Embora, o AEE esteja integrado à proposta pedagógica da escola, a legislação não descarta a atuação de outras instituições, ao prever, no Artigo 1º, inciso VIII, “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”. Corrêa (2012) afirma que essa normativa:

---

<sup>12</sup> O Decreto nº 7.611 de novembro de 2011 revogou Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

[...] reforça a relação público e privado que de longa data constitui a oferta do atendimento às pessoas com deficiência em nosso país. Tal situação indica que mais uma vez o Estado brasileiro se exime de assumir a oferta dos atendimentos que essa população requer, de forma mais ampla, [...]. (CORRÊA, 2012, p. 146).

Ao mesmo tempo em que orienta os sistemas de ensino a integrarem a educação especial nas propostas pedagógicas, não descarta a atuação de outros setores, o que não garante que a educação geral assuma na íntegra a modalidade e dificulta as definições das práticas docentes.

Para Mendes (2002, p. 68) “[...] a inclusão é um processo demorado, pois envolve, além do acesso, a permanência e o sucesso na escola. Não se trata de uma mera mudança de endereço: tirar da escola especial e colocar na classe comum da escola regular”, mas de oferecer condições materiais e humanas para que os estudantes tenham o acesso, permanência e avanços.

O ensino desses estudantes exige modificações e implementações, quanto aos procedimentos, instrumentos de mediações e espaço físico, conforme as suas especificidades, pois, apesar de estarem em um espaço coletivo de aprendizagem, em certos momentos as mediações devem ser individuais.

Quanto às propostas da inclusão escolar, algumas aqui descritas, salientamos o enfoque que estas têm dispensado à efetivação de fato do acesso, permanência e continuidade escolar dos estudantes com deficiência nas escolas. Nesse sentido, Neres (2010, p. 20) aponta que existem “[...] poucas pesquisas que fazem análise da repercussão e implantação das reformas no interior da escola, como forma de avaliar em que medida as ações propostas estão beneficiando as crianças e os jovens em sua escolaridade.” A lacuna dessas pesquisas, portanto, refere-se à investigação de como estas orientações se configuram nas práticas dos professores comuns e especializados na escola e como estes agentes as concebem.

É pertinente que as propostas educacionais para a educação especial sejam discutidas no contexto do ensino comum. Corrêa (2012, p. 23) considera que, ao longo da trajetória da educação no Brasil, “[...] as condições para a educação das pessoas com deficiência não terem constituído, historicamente, o debate educacional mais amplo, fez com que o panorama da educação especial se configurasse a parte do processo educacional.” O que fez emergir intervenções de setores e órgãos específicos para tratar de assuntos da área.

Recentemente, foi sancionada a Lei nº 13.005, na qual é aprovado o PNE (2014-2020), que estabelece metas para educação dos estudantes com deficiência. A meta 4 trata da universalização do acesso à população alvo da educação especial na educação básica e, dentre as estratégias para alcançá-la, destacamos algumas referentes a atuação docente:

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria com instituições acadêmicas [...] para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica [...]; 4.13) apoiar a ampliação de equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] (BRASIL, 2014, p. 56-57).

Essas estratégias, apesar de ampliar a rede de profissionais, centralizam os serviços especializados, ocultando a responsabilidade do ensino comum. Merece destaque, ainda, discussões que avaliem os resultados dessas proposições no tempo em que são estipuladas.

Ressaltamos, sob essa ótica, a necessidade de se discutir as situações concretas da escola e dos profissionais que nesta atuam, bem como uma avaliação contínua ao se estabelecer planos, metas e estratégias educacionais. Laplane (2015) pontua que estudos realizados por:

[...] pesquisadores da área apontam para a permanência de problemas que envolvem desde as condições de trabalho de docentes e de escolarização dos alunos, os currículos, a formação docente, as formas de organização do trabalho escolar às condições de acessibilidade física e ao conhecimento. (LAPLANE, 2015, p.15),

Cabe verificar como essas estratégias têm adentrado às práticas desses profissionais, bem como analisar como essas orientações têm refletido nas práticas docentes atuais e futuras.

Ao integrar o ensino comum, a educação especial requer serviços e apoios especializados, ainda que paralelos e à medida que esses serviços e apoios foram sendo garantidos nas propostas educacionais a atuação docente foi sendo ampliada, tendo os professores que se ajustarem para escolarizar esses estudantes.

Um desses apoios educacional especializado é realizado pelo Auxiliar pedagógico Especializado - APE, objeto desse estudo, profissional que atua na sala comum para mediar o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência, conforme Resolução Semed nº 154 (CAMPO GRANDE, 2014). Apesar da inclusão escolar representar a atuação de profissionais especializados, “[...] não [se] pode partir do princípio de via de mão única, em que pessoas *experts* tratam do assunto como se os profissionais que já se encontram na escola não tivessem nada a oferecer.” (RABELO, 2012<sup>13</sup>, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

---

<sup>13</sup> RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012.



Da mesma forma, o professor regente não deve se eximir da responsabilidade e sentir-se alheio às questões que envolvem a diversidade, tendo em vista que a inclusão escolar requer “‘profissionais’ que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 43).

Feita a análise das propostas educacionais nacionais para a educação especial e seus desdobramentos na educação geral, enfatizando as práticas docentes na escolarização dos estudantes com deficiência, é pertinente analisar as orientações para esses profissionais na conjuntura das políticas dos municípios, para maior compreensão da realidade investigada.

A seguir, serão discutidos aspectos da educação especial nas propostas educacionais no contexto escolar do município de Campo Grande/MS, enfatizando as práticas dos professores especializados ao escolarizar estudantes com deficiência.

## CAPÍTULO 2

### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS: UM ENFOQUE NOS PROFESSORES ESPECIALIZADOS.**

Neste capítulo, apoiados na trajetória da educação especial e sua incursão na educação geral, buscamos investigar as propostas educacionais locais, de modo a verificar como estas políticas têm orientado as práticas docentes, tendo em vista a escolarização dos estudantes com deficiência na Reme, para dar visibilidade ao nosso objeto de estudo.

Concordamos com Corrêa (2012, p.163) ao afirmar que “[...] a educação especial não pode ser analisada a expensas da realidade educacional na qual se insere”. Assim, o esforço concentrou-se na análise das (re)ações desses profissionais no contexto das políticas locais para a educação especial, fundamentadas nas de âmbito nacional.

Embora as políticas públicas estejam respaldadas em propostas nacionais, estas, por sua vez, fundamentam-se em organismos internacionais. Alves (2005, p.145) aponta que “[...] o singular não se opõe ao universal. O singular é, tão somente, a forma específica pela qual os homens realizam o movimento do universal no espaço que lhes corresponde”.

Assim como não podemos dissociar o contexto internacional do nacional, este último com seus desdobramentos para o local, consideramos a educação especial associada à educação geral que, em sua organização, denomina profissionais, determina funções e estabelece objetivos e diretrizes, bem como designa espaços físicos para o atendimento.

Analisamos, portanto, as políticas educacionais para a educação especial na Rede Municipal de Educação - Reme enfatizando os professores da educação especial, bem como suas funções em momentos de (re)estruturação dessa modalidade, na tentativa de apreender como as práticas desses profissionais se articulam com as práticas dos professores regentes ao escolarizar os estudantes com deficiência.

Em relação à responsabilidade dos municípios na organização dos sistemas de ensino, Mendes (2010a, p. 104) considera que a CF/1988, ao promover a descentralização administrativa e financeira, “[...] aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial”. Até então, os serviços da educação especial ficavam sob encargos dos estados. Embora essa medida possibilitasse autonomia aos municípios na organização dos sistemas de ensino, previa o regime de colaboração com os estados, distrito federal e união.

No que tange ao regime de colaboração dos entes federados, Camini (2010<sup>14</sup>, apud CORRÊA 2012, p. 24), evidenciou que esta “[...] tem sido uma estratégia encontrada pelo Estado brasileiro para minimizar as grandes desigualdades regionais do país. [...]”.

Dentre as responsabilidades do município, tem-se a priorização do ensino fundamental e educação infantil, ocasionando aumento expressivo da demanda, inclusive dos estudantes com deficiência. Segundo Corrêa (2005, p. 43), com a “[...] reponsabilidade da educação infantil e ensino especial, o município de Campo Grande passa a oferecer uma estrutura de serviços e apoios da educação especial a partir de meados da década de 1990.”

A educação especial ganha espaço na gestão municipal, segundo Corrêa e Neres (2015, p. 5), “por força do movimento da escola para todos e da ‘inclusão escolar’ a partir dos anos de 1990, [...] o que pode ser constatado na organização dos seus serviços na Rede Municipal.”

Caiado e Laplane (2009, p. 303) afirmam que a história da educação especial no Brasil é “[...] marcada pela exclusão social e educacional” e que “[...] garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões.” O papel dos municípios, ao reconhecer a realidade posta, é o de estabelecer políticas e ações locais para contemplar os aspectos sociais e educacionais nas escolas.

No que tange às preocupações com a educação geral, Corrêa e Neres (2014) apontam a atuação do município desde 1930, englobando saúde e assistência e, posteriormente, se desdobrando para a educação especial.

Destacamos, em Enciso (2003<sup>15</sup>, p.35, apud CORRÊA, 2005), em 1948, a criação da Seção de Educação e Assistência Educacional em Campo Grande, a qual a autora aponta como o primeiro setor da prefeitura do município responsável por tratar de assuntos relacionados à educação.

Em 1959, “[...] com a Lei nº 663 foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do município de Campo Grande, [...] à qual competia planejar e executar os serviços municipais de educação e cultura, saúde e assistência social.” (CORRÊA, 2005, p. 70).

Em 1964, com a criação da Semec, segundo Corrêa (2005, p. 70), “[...] a Lei nº 896 altera a Lei nº 663”, passando a definir “[...] as atribuições da Secretaria de Educação e Cultura (Semec), que tinha como competência a coordenação da Rede Escolar mediante lotação de

---

<sup>14</sup> CAMINI, Lucia. **Contradições e avanços na construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul (1999-2002)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

<sup>15</sup> ENCISO, Oliva. **Mato Grosso do Sul - minha terra**. 2. ed. rev. ampl. Campo Grande, MS: SENAI, 2003.

funcionários e da assistência material às escolas.” Em 1970, a estrutura da Semec passou a implantar serviços de coordenação de ações educativas nas escolas (CORRÊA, 2005).

A LDB n. 5.692/1971, que exigia formação pedagógica do diretor escolar, orientou a elaboração de um regimento interno. Para tanto, o Secretário Municipal de Educação e Cultura normatiza “[...] a Portaria n.01 de 22/04/1974, que estabelece o Grupo de Trabalho da Semec com a nomeação de sete professores que exerciam a função de diretores de escolas, com o objetivo de assessorar a Secretaria de Educação na elaboração do regimento interno” (CORRÊA, 2005, p.71). Com esse regimento, a Secretaria Municipal de Educação ampliou o ensino de primeiro grau na rede, denominada Reme.

Registramos que o município já se responsabilizara pelo EF desde 1970, com a instituição de salas de pré-escolas no início de 1980, antecedendo o processo de municipalização implantado na década de 1990, por meio dos serviços de coordenação das ações educativas que propunham assistência e apoio aos estudantes (CORRÊA; NERES, 2015).

Em 1979, após a divisão do estado de Mato Grosso, que deu origem a Mato Grosso do Sul<sup>16</sup>, tendo Campo Grande como capital, “[...] houve modificação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a criação do Departamento de Educação, ao qual estavam subordinadas as Divisões de Ensino, Cultura, Educação Física e Desportos e Serviços Gerais.” (CORRÊA, 2005, p. 72)

Corrêa (2005, p. 72) destaca, dentre os profissionais nas escolas, a atuação de estagiários da Psicologia com o objetivo de “[...] diagnosticar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, sob responsabilidade do Serviço Social Escolar, pertencente à Divisão dos Serviços Gerais da Semec.”

Com a reestruturação da Semec, indicando os setores para tratar de questões escolares, a atuação desses profissionais consistia em identificar as dificuldades de aprendizagens dos estudantes, o que nos leva a inferir que, dentre estes, encontravam-se os com deficiência.

Posteriormente, com o novo trabalho do Serviço Social Escolar desenvolvido por técnicos da secretaria de educação, houve ampliação das atividades, perpassando a assistência social, problemas de aprendizagem, violência e doença, entre outros. (CORRÊA, 2005).

Constatamos, dessa forma, a atuação de profissionais da saúde e assistência social em atendimentos voltados às questões sociais e defasagens escolares dos estudantes.

---

<sup>16</sup> Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar n. 31 de outubro de 1977 e instalado em 1º de janeiro de 1979 (ANACHE, 1994 apud Corrêa, 2005).

As iniciativas da constituição da educação especial na Reme ocorriam, no final de “[...] 1970, na forma de atendimento itinerante [...], como parte integrante do Serviço de Apoio ao Estudante. Este serviço, [...] em 1985, passou a ser denominado de Coordenadoria de Apoio ao Estudante-CAE.” (CORRÊA; NERES, 2009, p. 5).

Dentre as atribuições da CAE, segundo o Artigo 25º do Decreto n. 5.192, de 4 de junho de 1985, estavam “[...] implantar, em articulação com a Divisão de Supervisão Pedagógica, classes de recursos, para atender principalmente os educandos classificados com dificuldade no acompanhamento do ensino regular [...]” (CAMPO GRANDE, 1985, n.p.).

Corrêa e Neres (2009) pontuam que a criação das classes de recursos está relacionada a oferta de apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Presumimos, assim, que os serviços para a educação especial estão relacionados aos problemas de aprendizagem de forma genérica.

O atendimento aos estudantes, em princípio, contou com a atuação de psicólogos e do serviço social, direcionada aos problemas de aprendizagens e à assistência. No que tange ao atendimento aos estudantes com deficiência, a CAE ampliou sua atuação e implantou no programa, anos depois, atividades para a educação especial. (CORRÊA, 2005).

A despeito da ampliação das atividades, estas permaneceram “[...] desvinculadas das atividades pedagógicas, não relacionando as necessidades apresentadas no desenvolvimento do aluno com a construção do conhecimento acadêmico” (CORRÊA, 2005, p. 73), enfatizando a assistência social, em detrimento das defasagens desses estudantes nas salas de aulas.

Ao analisar a Reme para a organização dos serviços da educação especial, ressaltamos que as iniciativas de atendimento aos estudantes com deficiência, a julgar pelas especificidades, incluíam os com dificuldades de aprendizagem. Ao fazer referência às iniciativas de constituição da educação especial na educação geral, Corrêa e Neres (2009) afirmam que esta se deu em:

[...] função necessidade de intervenção da [...] (SEMED) frente às dificuldades de aprendizagem [...] e do grande número de evasão e repetência, na primeira série [...]. Isso evidencia a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial, na sua trajetória, tem sido requisitada como medida para correção das dificuldades de aprendizagem [...]. (CORRÊA; NERES, 2009, p. 5)

Essas dificuldades de aprendizagem caracterizaram-se como marco da trajetória da educação especial, entendida como consequência do fracasso escolar.

Em uma análise da relação educativa, percebemos, a princípio, a atuação de psicólogos e assistentes sociais e os procedimentos e métodos ancorados nas dificuldades de aprendizagem identificadas nos primeiros anos de escolarização.

No que se refere à atuação docente nas escolas, Corrêa (2005, p. 71) aponta que esta não correspondia às necessidades dos estudantes, apoiada numa didática que visava superar os fracassos escolares, culminando em evasão e repetência, “[...] denotou-se a marca dos preceitos da LDB n. 5.692/71 (art. 9º), no que tange à extensão do atendimento da educação especial aos alunos em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.”

Nesse período, houve atuação expressiva do estado na educação especial, por meio de classes especiais, devido à falta de autonomia financeira do município. Na tentativa de amenizar os problemas de aprendizagens foi elaborado, conforme Corrêa (2005, p.75), “[...] um projeto de educação especial [...] com abertura de três classes de recursos [...]”. Esse projeto foi proposto em escolas municipais com situações críticas de evasão e repetência, para “[...] corrigir distorções na etapa da alfabetização” (CORRÊA; NERES, 2009, p. 6).

Os espaços de atendimentos apresentavam subdivisões: nas classes de recursos eram atendidas crianças “[...] diagnosticadas por serem trabalhadas com metodologia inadequada, porém que tinham um potencial para aprendizagem. E, para as classes da educação especial do Estado ficavam as crianças que tinham patologias orgânicas.” (CORRÊA, 2005, p.76).

Percebemos a instauração de espaços paralelos de atendimento aos estudantes com expectativas de aprendizagem e aos com patologias graves, o que leva a presumir a atuação de profissionais especializados, dadas as condições dos estudantes. Nas salas de recursos, os procedimentos e técnicas do apoio pedagógico enfatizava as defasagens de aprendizagem e nas classes especiais os atendimentos médico-clínicos enfatizavam as patologias.

Corrêa (2005, p.77) afirma que as classes de recursos foram “[...] originadas para atender às crianças com necessidade de um tempo maior para alfabetizar [...] para dar solução ao fracasso escolar [...]”. Esse fracasso poderia estar relacionado à atuação docente que não contemplava esses estudantes na escola.

Segundo Corrêa (2005, p.79), o projeto das classes de recursos foi extinto em 1988 e ampliou-se o quadro de profissionais com a criação do Serviço da Equipe Multiprofissional, composta por “[...] assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professor especializado em deficiência visual e orientador educacional”, embora o atendimento enfatizasse os aspectos das dificuldades na aprendizagem. Corrêa (2005, p.79) pontua que a atuação desses profissionais “[...] centrava-se nos alunos com aprendizagem lenta”.

A CF/1988 descentralizou a saúde e a educação, o que desencadeou a criação do Centro de Reeducação do Menor - CRM-Centrinho, no município, com recursos do MEC, destinados à saúde dos estudantes. (CORRÊA, 2005).

A autora afirma que a Equipe Multiprofissional atuava na:

[...] identificação dos alunos da Reme com apoios das escolas [...]. Alguns eram tratados no próprio Centro recebendo atendimento fonoaudiológico, psicológico, oftalmológico [...] e pedagógico, destinados às crianças com dificuldades de aprendizagem. Nas especificidades não oferecidas pelo Centrinho, os alunos eram encaminhados para outros profissionais da cidade. (CORRÊA, 2005, p 81).

A autora aponta contradições nos atendimentos desse centro, ao analisar que as questões pedagógicas eram tratadas no setor de saúde, pelo fato de o município não disponibilizar esses apoios específicos nas escolas.

Entretanto, o trabalho desses profissionais era direcionado para orientar e identificar as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes nas escolas, de forma itinerante. Posteriormente, esses estudantes eram encaminhados para o CRM ou outros setores da saúde.

Ainda que houvesse a ampliação de serviços e profissionais, constatamos que até o início de 1990 as ações docentes dispensadas à educação especial consistiam em diagnosticar e orientar, sem preocupação com escolarização formal dos estudantes com deficiência nas escolas.

Corrêa (2005) aponta que com o início de uma nova administração do município foi implantado, em 1993, o Núcleo de Educação Especial, a partir do entendimento de que o apoio aos estudantes não deveria dissociar-se de questões pedagógicas. Esse Núcleo contava com subdivisões de profissionais por áreas: “[...] Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF), porém ainda, sem o oferecimento de serviços de apoio na Rede Municipal de Ensino.” (CORRÊA, 2005, p. 83-84).

O período foi marcado por tentativas de superação de práticas e concepções que até então não contavam com proposta específica para a educação especial. Solicitou-se da nova secretária municipal de educação uma proposta para a educação especial, sem sucesso, devido à resistência dos profissionais e ao fato de permanecer pouco tempo na secretaria. (CORRÊA, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 nomeou o Núcleo de Apoio aos Estudantes Portadores de Necessidades Especiais, responsável pela educação especial.

Conforme Corrêa (2005, p. 84), iniciou-se o “[...] apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de deficiência, na própria escola, pela equipe itinerante da Semed”, sem descartar a atuação das instituições especializadas “[...] quando havia a detecção da necessidade de atendimento mais específico [...]” (CORRÊA; NERES, 2015, p. 6).

Os serviços e apoios da educação especial enfatizaram as dificuldades de aprendizagem desde 1970, segundo Ferreira e Glat (2003<sup>17</sup>, apud Corrêa, 2012, p. 72), pelo “[...] fato de a educação especial ter sido desenvolvida de forma integrada com as diversas políticas compensatórias destinadas às crianças pobres e em situação de fracasso escolar”.

A autora acrescenta que esses serviços e apoios especializados foram destinados também aos estudantes que não apresentavam progressos nas escolas, o que contribuiu para que a atuação docente de complementação e suplementação nas salas de recursos não obtivesse os avanços estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial.

As indefinições dos atendimentos aos estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem nas salas de recursos descaracterizaram as mediações dos professores, tendo em vista que eram designados também como reforço às defasagens escolares.

Ressaltamos que os problemas de aprendizagem poderiam relacionar-se à ineficácia das metodologias dos professores nas escolas, pois, quando não contemplava os estudantes com deficiência, o argumento “dificuldades de aprendizagem” era oportuno.

Em atendimento às orientações da referida política, conforme Corrêa (2005, p. 84.), “[...] Campo Grande iniciou seu atendimento com abertura de salas de recursos nos anos de 1995, 1996 e 1997.” Dentre estas, destacamos a abertura de salas de recursos para estudantes com deficiência auditiva e mental, persistindo o enfoque nas dificuldades na aprendizagem.

Ao analisar a relação educativa, percebemos o esforço dos municípios em cumprir as orientações da política educacional vigente, com a constituição das salas de recursos voltada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, na qual prevalecia a atuação de profissionais especializados, tendo em vista as deficiências auditiva e mental, sem referência a outras especificidades.

Corrêa e Neres (2009) apontam a ampliação de atendimento com a abertura das salas de recursos como consequência da ampliação:

[...] do movimento da escola para todos que ganhou força nos anos de 1990 e no bojo desse movimento, tem-se também o processo de municipalização do

---

<sup>17</sup> FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 372-390.



ensino fundamental [...] houve também um aumento [...] pelos serviços de educação especial junto ao crescimento das redes de ensino municipais. (CORRÊA; NERES, 2009, p. 8).

Com a reestruturação do organograma da Semed no final de 1997 e o reconhecimento do funcionamento do Serviço de Educação Especial, que passou a pertencer à Divisão de Apoio Pedagógico, segundo Corrêa (2005, p. 88) “[...] estabeleceu-se uma política de apoio pedagógico específico ao aluno que tem como referência a Política Nacional de Educação Especial/1994”, dando início, a uma política municipal de educação especial.

Corrêa e Neres (2015, p.6), consideram que a partir desse momento:

[...] passou a haver por parte do poder público municipal, um maior investimento na educação especial, tanto no que se refere à sua constituição, [...] quanto aos investimentos aplicados na capacitação de pessoal, criação de serviços e aquisição de material pedagógico [...]

O período representou preocupações com investimentos em capacitações docentes e ampliação dos serviços e recursos materiais, tendo em vista a política de inclusão em curso.

Conforme Corrêa, Kassar e Oliveira (2004, p.70), “[...] com uma política estabelecida, em 1998 ocorre a transferência das salas de recursos [...] para escolas onde havia demanda de apoio pedagógico específico.” É nesse sentido que observamos a organização das salas de recursos na Reme.

Há expansão dos serviços da educação especial oferecidos às escolas da Reme nos anos de 1999 e 2000. Além das salas de recursos já existentes, Corrêa (2005, p.89), destaca o “[...] ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção de Braille e Tipos Ampliados e transporte escolar.” Também, são percebidas ampliação e alterações na atuação dos profissionais especializados, nos métodos e procedimentos e espaços de atendimentos.

No tocante à atuação e contratação de professores especializados para contemplar os estudantes com deficiência na Reme, Corrêa (2005) aponta a influência de instituições especializadas para assegurar o intérprete de Libras, devido ao interesse de estudantes do Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação - Ceada em estudar em escolas, afirmando que este centro:

[...] disponibilizou alguns professores especializados do seu quadro para atuar na Reme como intérprete, com o compromisso de que no ano seguinte, a Prefeitura Municipal viesse a ter em seu quadro de pessoal profissionais

habilitados para o oferecimento do apoio pedagógico específico, ficando o próprio Ceada incumbido de capacitá-los. (CORRÊA, 2005, p. 89).

Isso possibilitou que o município se organizasse quanto à contratação dos profissionais especializados que atuariam nas salas de recursos e como apoio às salas comuns nas escolas.

Destacamos o primeiro documento legal de Campo Grande, na tentativa de organizar os serviços da educação especial, a Resolução Semed nº 31 de 03 de maio de 2000, que dispôs sobre as Normas de Funcionamento da Educação Especial na Reme em consonância com a Política Educacional de Educação Especial, prevendo, como serviços de apoio educacional aos estudantes com deficiência, “[...] ensino itinerante; sala de recursos; sala de enriquecimento curricular; intérprete de língua brasileira de sinais; núcleo de produção Braille e tipos ampliados e educação profissional.” (CAMPO GRANDE, 2000, p.1).

Esse documento demonstra os esforços do município em se organizar para contemplar esses estudantes, com profissionais especializados, espaços de atendimentos, bem como materiais específicos para a mediação, iniciando, segundo Hessmann (2013, p. 101), “[...] uma política de educação especial no município, resultando na expansão dos serviços [...]”. Embora o município já disponibilizasse alguns serviços aos estudantes com deficiência desde 1980, a referida Resolução normatizou os serviços da educação especial na Reme, reorganizando o trabalho dos profissionais nas escolas.

Dentre as ações que impulsionaram os serviços da educação especial, destacamos as preocupações com a formação dos professores e o incremento dos recursos e apoios necessários nas salas de recursos. Corrêa (2005) aponta investimentos bastante expressivos no intercurso de 1998 a 2004.

A autora ressalta outros documentos municipais que nortearam as diretrizes para a educação especial e sua configuração na educação geral, considerando que “[...] esses documentos organizam os serviços da Educação Especial na Reme [...]” (CORRÊA, 2005, p. 93).

O Decreto nº 8.510, de 09 de agosto de 2002, dispõe sobre a estrutura básica da Semed, orientando a organização da educação especial nos sistemas de ensino. Conforme Corrêa e Neres (2009, p. 9) neste Decreto, “[...] pela primeira vez a educação especial passa a fazer parte da estrutura da Secretaria, com a criação da Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial.”

A Deliberação CME/MS nº 77, de 05 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a educação de estudantes com deficiência, na educação básica, prevê no Artigo 1º que o sistema municipal

de ensino: “[...] viabilizará recursos e serviços educacionais especiais que dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, para a Rede Municipal de Ensino” (CAMPO GRANDE, 2002b, p.1) e no artigo 5º consta que as escolas deveriam viabilizar a inclusão desses estudantes, “[...] em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica [...]”.(CAMPO GRANDE, 2002b, p.1).

No que se refere aos espaços físicos e profissionais para escolarizar os estudantes com deficiência, a Deliberação CME/MS n. 77/2002, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, afirma, em seu Artigo 6º, que os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem na escola e envolvem professores com diferentes funções em classes comuns, salas de recursos, bem como a itinerância e atuação como intérpretes, orientando a articulação entre os professores comuns e especializados.

Quanto às técnicas e procedimentos, a referida Deliberação, no Artigo 9º, inciso 4º, item III, recomenda a “[...] flexibilização e adaptação curricular, metodologia de ensino e recursos didáticos diferenciados, garantindo avaliação adequada ao desenvolvimento dos alunos [...]”.(CAMPO GRANDE, 2002b, p.1).

Em referência à atuação dos profissionais, o Artigo 9º inciso, 4º item I, orienta que para viabilizar a inclusão as escolas deverão organizar as classes comuns e os serviços de apoio pedagógico especializado, prevendo “[...] a disponibilidade de professor da classe comum e da educação especial capacitado e/ou especializado, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (CAMPO GRANDE, 2002b, p.1) embora não descarte a atuação das instituições e profissionais especializados, quando os serviços e apoios não contemplarem esses estudantes.

Em 2003, a Semed, sob os fundamentos da Política Nacional de Educação Especial e LDB n. 9.394/94, lança a Resolução nº 56 (CAMPO GRANDE, 2003a), que dispõe sobre as normas da educação especial na Reme.

A Resolução nº 56 estabelece a equipe pedagógica no Artigo 2º, qual seja: “[...] professores de classes do ensino regular, os especialistas em educação, os professores de salas de recursos [...] os professores itinerantes e os intérpretes [...] e os professores de classe especial.” (CAMPO GRANDE, 2003a, p.2),.

Os profissionais que atuarão no serviço ou apoio educacional específico, de acordo com o Artigo 2º, inciso 2º, devem “[...] possuir formação mínima exigida na legislação ou capacitação que lhes permite trabalhar em diferentes contextos.” (CAMPO GRANDE, 2003a, p.2).

Ao colocar todos os profissionais no mesmo plano de responsabilidade, a legislação municipal sinaliza a necessária articulação entre profissionais comuns e especializados, prevendo formação e capacitação de ambos, na tentativa de ampliar o atendimento para que os estudantes tivessem acesso à escola.

No entanto, por não esclarecer sobre a formação mínima e os diversos contextos escolares ao considerar as deficiências e as especificidades, abre a possibilidade de que a atuação possa vir a não corresponder à formação do professor e/ou não contemplar os estudantes com deficiência.

De fato, a Resolução indica, em seu Artigo 3º, que, na ausência ou insuficiência de profissional capacitado para atender as especificidades da educação especial, podem atuar:

I - professores com habilitação de Nível Médio-Magistério, com licenciatura em nível superior e experiência de dois anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que tenham recebido capacitação [...]; II- professores de Nível Médio – Magistério – com licenciatura plena em nível superior. (CAMPO GRANDE, 2003a, p.2).

No que tange às mediações e à atuação docente, a Resolução n. 56 orienta no Artigo 11º que, para viabilizar o acesso à aprendizagem desses estudantes, “[...] é preciso utilizar medidas de flexibilização e dinamização do currículo, denominadas adaptações curriculares”. (CAMPO GRANDE, 2003a, p.2). Essas adaptações, conforme o inciso 2º do mesmo artigo, “[...] têm o currículo regular como referência básica, adotando formas progressivas de adequá-lo, [...] consoante às necessidades do aluno [...]” (CAMPO GRANDE, 2003a, p.2).

Quanto às adaptações curriculares, Oliveira, Corrêa e Kassar (2004, p. 72), observam que: “Apesar de sugerir mudanças da escola para atendimento adequado do aluno, não há previsão nem regulamentação de um Plano Individualizado de Ensino”.

O documento sugerido pelas autoras pode ser observado no Artigo 13º da atual Resolução Semed nº 154, de 21 de fevereiro de 2014, que, ao dispor sobre as atribuições do coordenador de mediação<sup>18</sup> pedagógica do AEE, atribui a este a responsabilidade de “[...] elaborar e executar o plano de atendimento educacional especializado, que deverá conter as necessidades específicas do aluno [...]” (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5).

O Decreto nº 4.067, de 15 de agosto de 2003, institui oficialmente o Centro Municipal de Educação Especial “Amilton Garai da Silva”. Corrêa e Neres (2009) apontam que:

---

<sup>18</sup> Conforme a Resolução Semed nº 154 (CAMPO GRANDE, 2014) esse profissional especializado é o profissional da educação que atua no atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum.

[...] No relatório de atividades do Departamento de Educação Especial (2002-2006) consta que o referido Centro foi concebido para avaliar os encaminhamentos, atender e acompanhar os alunos [...] nas áreas de: deficiência auditiva, mental, visual, física, condutas típicas e altas habilidades; oferecer capacitação em serviço para todos os professores da Rede Municipal, [...] acompanhar alunos que participam deste Centro nas salas regulares, de recursos e outros serviços [...] desenvolver programas voltados à educação profissional e inclusão [...] (CORRÊA; NERES, 2009, p. 11)

Nesse Centro, os professores especializados tinham a incumbência de acompanhar as especificidades os estudantes que o frequentavam, bem como os que frequentavam as salas comuns e salas de recursos. Embora esteja prevista a participação desses profissionais nas escolas, a inclusão escolar parece estar centralizada nos serviços especializados.

Corrêa (2005) constata a insuficiente participação do município no que se refere aos serviços e atuações profissionais na Reme, uma vez que, no ano de 2003, de um

[...] total de 72.065 alunos matriculados na educação básica da Reme, considerando-se todos os serviços da educação especial, tem-se registrado 1.610 matrículas sob supervisão da Reme, [...]. Na Rede o seu atendimento ocorre, em sua maioria, em salas de recursos, totalizando-se, em 2004, 36 salas [...] 25 para deficiência mental, 10 para deficiência auditiva, 1 para deficiência visual. Além das salas de recursos, 9 escolas oferecem o intérprete de língua brasileira de sinais; 7, [...] o apoio do professor itinerante e 2, têm o atendimento em classes especiais, perfazendo assim, a oferta dos serviços em 30 escolas no universo de 85 unidades escolares que compõem a Reme. (CORRÊA, 2005, p. 97).

A autora afirma que os professores realizavam visitas semanais ou quinzenais nas escolas em que o estudante estava matriculado, “[...] dependendo das necessidades e/ou possibilidades, visando maior interação entre o trabalho desenvolvido no apoio pedagógico específico e na classe comum” (CORRÊA, 2005, p. 99), sinalizando que havia, em certa medida, articulação entre os professores regentes e especializado.

Neres (2010, p.73) aponta aumento dos serviços especializados na Reme e considera que isto “[...] ocorreu devido à necessidade de se acompanhar os alunos com deficiência que vinham [...] sendo inseridos nas escolas do ensino comum [...]”, o que representou atuações de profissionais da saúde e assistência social, nas instituições especializadas e universidades, em 2004 e 2005, no Centro Municipal de Educação Especial em:

[...] brinquedoteca, educação profissional, psicopedagogia, oficina de Libras, oficina de língua portuguesa, curso para intérprete, baixa visão, fonoterapia, coral “Mãos que Cantam”, psicoterapia, alfabetização em

Libras, alfabetização em Braille, orientação e mobilidade [...] (CORRÊA; NERES, 2015, p. 42).

Em 2005, para implementar a política da educação especial, destacam-se ações instituídas pelo MEC, dentre estas, o Programa de Implantação das SRMs. Campo Grande, município-polo do Programa, por meio da Semed, segundo Corrêa (2012, p. 163), “[...] elaborou projeto para oferecer formação aos professores dos vários municípios [...] assim, a Reme foi contemplada com a sua primeira Sala de Recursos Multifuncionais”.

Essas ações representaram a constituição de espaços para o AEE e tinham como um dos objetivos reconfigurar as práticas dos professores. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as SRMs oferecem serviço de natureza “[...] pedagógica, conduzida por um professor especializado, que complementa [...] e suplementa [...] o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2001a, p. 50).

Dessa forma, as práticas dos professores especializados, por meio de estratégias de aprendizagem, estavam “[...] centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos [...]” (BRASIL, 2006, p. 13).

No Relatório de Atividades de 2006 da Semed constava a formação da equipe da educação especial multidisciplinar, formada por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos, os quais tinham, dentre outras responsabilidades: “Promover a formação continuada dos professores; realizar a orientação aos professores das salas de recursos, do Ensino Regular, Supervisão e Orientação Educacional.” (CAMPO GRANDE, 2006, p. 40).

Essa equipe de profissionais estaria responsável por promover a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas, embora não incluísse os professores comuns.

Em 2006, houve a criação do DEE, o qual sofreu mudanças nos serviços, em 2007, em decorrência da mudança da gestão do estado (NERES, 2010). Dentre essas mudanças, destacamos a implantação de seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico - Numaps<sup>19</sup> que tinham como proposta coordenar “[...] o processo da educação especial enquanto atendimento educacional especializado e identificar os alunos com deficiência matriculados

---

<sup>19</sup> Os Numaps foram criados a partir de uma proposta de descentralização do atendimento às escolas municipais e funcionam em seis unidades pólo, localizadas em escolas da Reme (CAMPO GRANDE/SEMED, 2007 apud NERES, 2010, p. 74).

nas classes comuns, oferecendo-lhes apoio psicopedagógico.” (CAMPO GRANDE, 2007<sup>20</sup>, apud NERES, 2010, p. 74).

A autora aponta que o AEE nos Numaps, além de acompanhar o processo educativo dos estudantes, daria suporte aos professores nas escolas e “sustentação aos avanços da inclusão.” (CAMPO GRANDE, 2007, apud NERES, 2010, p. 74).

Neres (2010) apontou a insuficiência dos psicólogos e pedagogos, diante da demanda de estudantes, evidenciando o racionamento nos investimentos, colocando em dúvida a eficácia e qualidade dos atendimentos, tendo em vista que os núcleos foram “[...] implantados como estratégia para oferecer um ‘acompanhamento o mais próximo possível dos alunos e dos professores.’” (CAMPO GRANDE, 2007, apud NERES, 2010, p. 74).

Quanto à relação educativa, Neres (2010) confirma a atuação de psicólogos e pedagogos nos atendimentos aos estudantes identificados com deficiência, no acompanhamento pedagógico e no suporte aos professores na sala comum.

A autora questiona a promoção escolar desses estudantes e observa um

[...] pequeno número de reprovações. [...] questionável, comparando-se o total de alunos atendidos e os aprovados. [...] havia orientação por parte da SEMED e da equipe pedagógica da escola para não se reter o aluno com deficiência. (NERES, 2010, p.75).

Os dados apresentados pela autora mostraram a falta de autonomia dos profissionais nas escolas nos processos avaliativos dos estudantes com deficiência. Inferimos, assim, que a avaliação tinha enfoque na quantidade e não na qualidade. Cabe investigação acerca dos critérios avaliativos utilizados pelos professores.

Em âmbito nacional, para implementar a política de inclusão, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, convoca os estados, municípios e Distrito Federal, conforme Edital n.01, de 26 de abril de 2007, a se organizarem para a implantação das SRMs, configurada em espaço para o AEE. A organização destes espaços parte da concepção de que a escolarização

[...] realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pode ser desenvolvido em outro espaço escolar. (BRASIL, 2006, p. 7).

---

<sup>20</sup> CAMPO GRANDE. **Relatório SEMED/DEE - 2007**. Campo Grande: SEMED, 2007

Dessa forma, para que todos os estudantes frequentem a escola, esta deve se organizar para escolarizar, com as SRMs oferecendo a complementação e suplementação necessária por meio do AEE. O documento orienta gestores e educadores e “[...] visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado que favoreça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns [...]” (BRASIL, 2006, p. 7).

Apesar de serem oficialmente implantadas em 2007, Campo Grande já contava com esses espaços de atendimento desde 1990. Corrêa (2012, p. 40) aponta que, nesse sentido, esses espaços não representaram “[...] uma novidade na política da educação especial brasileira. Porém, com o programa, foi-lhes atribuída uma multifuncionalidade.”

O Artigo 3º do Decreto n. 6.571, de 17 de 09 de setembro de 2008, dispõe sobre o AEE, destacando que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à: “II- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III- formação de gestores, educadores e demais profissionais [...] para a educação inclusiva [...]” (BRASIL, 2008b, p. 2). Há preocupações, portanto, com a formação técnica e pedagógica dos profissionais e ampliação do AEE.

Embora tenha implantada as SRMs, a Reme não contava com regulamentação própria para a sua disponibilização. Conforme Neres (2010), estes espaços de AEE foram implantados para contemplar várias deficiências e para tanto:

[...] a SEMED realizou, em 2008, um programa de formação continuada aos professores das salas de recursos. Os professores participantes estavam apreensivos diante da possibilidade de atuar em uma atividade que exigia conhecimento específico em várias áreas de deficiências. (NERES, 2010, p.76).

As considerações revelam a insuficiência do AEE na Reme, pois esses espaços, diante das diversas especificidades dos estudantes e tendo em vista a sua natureza multifuncional, não estavam e ainda Art. 10 O Professor Especializado é o profissional da educação que atua no atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum, não estão de acordo com a formação/capacitação dos professores.

Observamos, assim, a racionalização de recursos nos serviços para a educação especial na implantação das SRMs, uma vez que, conforme Neres (2010, p.76), “[...] em um único



ambiente vários alunos são atendidos sob a responsabilidade de um professor”, que devido à sua formação, pode não abranger todas as especificidades das deficiências.

No tocante aos serviços e apoios da educação especial oferecidos na Reme, destacamos a atuação do profissional de apoio, com a função de prestar assistência na locomoção e higiene aos estudantes. Segundo Neres (2010, p.76), “[...] em 2008, a Semed contou com 73 profissionais de apoio, efetivados por meio de concurso público específico para esse fim. São profissionais de nível médio e [...] estavam sendo capacitadas para o exercício da função.”

A autora ressalta que esses profissionais, posteriormente, substituíram alguns professores itinerantes, o que reforça a ideia de racionalização dos serviços e põe em dúvida a eficácia da atuação destes, tendo em vista que as atribuições não são da mesma natureza.

A partir de 2008, os professores itinerantes são denominados professores auxiliares. Apesar de haver ampliação do número das SRMs, Neres (2010, p. 77) aponta que “[...] o número de alunos atendidos sofreu uma redução, bem como o número de professores itinerantes/auxiliares”, tendo em vista a substituição dos profissionais.

A Resolução nº 127 de 01 de junho de 2009 (CAMPO GRANDE, 2009a) que dispõe sobre as SRMs na Reme conforme preconizado pelo Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b) orienta que a ação docente deve ser realizada “[...] por professores capacitados e/ou especializados para complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular.” (CAMPO GRANDE, 2009a, p. 1). Portanto, para atuar nas SRMs, os profissionais deveriam comprovar especialização ou formação específica e experiência na área da educação especial, a fim de desenvolver, dentre outras atividades, a:

I – elaboração e execução do Atendimento Educacional Especializado para o aluno, com visitas a apoios e recursos de acessibilidade [...] II – produção de materiais [...] de acordo com as necessidades dos alunos; III – orientação aos professores da unidade escolar [...] quanto à metodologia recursos materiais e equipamentos utilizados pelo aluno, para acesso ao currículo. (CAMPO GRANDE, 2009a, p. 1).

São orientações amplas, com ênfase nas ações nos serviços especializados, em que a relação educativa configura-se em um elo entre o estudante com deficiência e o ambiente escolar, entre as proposições do professor regente e a aquisição de conhecimento dos estudantes, mediada por adaptações conforme as necessidades dos estudantes.

A publicação da Resolução Semed nº 128, de 01 de junho de 2009 (CAMPO GRANDE, 2009b) regulamenta o trabalho dos professores auxiliares e profissionais de apoio nas escolas

da Reme. Segundo o documento, esses profissionais atuarão no contexto da sala comum, nos serviços e apoios da educação especial, evidenciando a sala de aula como espaço de aprendizagem dos estudantes com deficiência e estreitando as práticas dos professores comuns e especializados.

O professor itinerante, assim, é substituído pelo professor auxiliar, o qual atuará em salas de aula na Educação Infantil, EF e na EJA, atendendo a estudantes:

I - com deficiência física/neuromotoras severa, associada ou não a outra deficiência; II – com alterações qualitativas de suas interações sociais de comunicação e interesses; III – com necessidades, mesmo que temporariamente, de supervisão sistemática e apoio à atividades de higiene, alimentação e apoio educacional e sociais, individualmente ou em grupo. (CAMPO GRANDE, 2009b, p. 1).

As atividades desses profissionais (planejamentos, produção de materiais e recursos específicos), segundo o documento, deverão estar em conformidade com o planejamento do professor titular da sala de aula do ensino comum, embora não discorra sobre como se chegará a essa conformidade nas práticas, tendo em vista que para planejar e elaborar situações e estratégias de ensino e aprendizagem é necessário, principalmente, dispor de tempo.

No entanto, reconhecemos que o trabalho dos professores auxiliares é realizado em proximidade com os dos professores comuns, ao menos no que concerne ao espaço físico de atuação dos profissionais, uma vez que o apoio educacional especializado ocorre na sala de aula comum e considera as especificidades de alguns estudantes.

Quanto ao profissional de apoio, a Resolução nº 128/2009, em seu Artigo 10º, estabelece que este atuará: “[...] na execução de atividades auxiliares de caráter socioeducacionais, com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento [...]” (CAMPO GRANDE, 2009b, p. 1). No documento, este profissional é denominado como Agente de Atividades Educacionais.

Corrêa (2012) acrescenta que os Agentes de Atividades Educacionais são profissionais de nível médio que passaram a ser selecionados por meio de “[...] concurso público, para o cargo de assistente de inclusão escolar, pelo Decreto n. 11.635, de 04/10/11” (CORRÊA, 2012, p. 178). Conforme esse Decreto, a atuação desse profissional consiste em “Cuidar/atender alunos, público alvo da educação especial, prestando atendimento individualizado de locomoção, higiene, alimentação ou outras atividades [...] promovendo a inclusão educacional e social [...]” (CAMPO GRANDE, 2011, n.p.).

Questionamos o fato de se exigir apenas a formação em nível médio desse profissional, tendo em vista que o “cuidar e atender” não exclui o educar. Alterações dessa natureza podem relacionar-se com a “racionalização de recursos” nos serviços e apoios da educação ao longo de sua incursão na educação geral, pontuada por Neres (2010).

Consonante com à Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica para o AEE em SRMs, prioritariamente nas escolas, nas instituições ou centros especializados, destacamos a Deliberação do CME/MS nº 1.142 de 04 de novembro de 2010 (CAMPO GRANDE, 2010) que dispõe sobre o AEE na educação básica, na modalidade especial na Reme.

Em referência à atuação docente, o Artigo 13º desse documento destaca o Plano de AEE, que deve estar previsto na Proposta Pedagógica da escola e no Regimento do Centro de AEE. O Artigo 15º indica que a elaboração deste plano é de competência dos professores das:

[...] salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os professores e equipe pedagógica do ensino regular, com participação das famílias em interface com outros [...] serviços setoriais da saúde, assistência social, entre outros [...] (CAMPO GRANDE, 2010, p.1).

Orienta-se, dessa forma, as práticas do profissional da educação especial articulado aos professores comuns, corresponsáveis pela escolarização dos estudantes com deficiência, em articulação com família e com os outros serviços necessários para a inclusão escolar.

Quanto às mediações (técnicas e procedimentos didáticos), o Artigo 14º do referido documento aponta o plano educacional deve conter:

I – Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e de suas potencialidades; II – definição dos recursos necessários; III – descrição das atividades a serem desenvolvidas, intervenções pedagógicas e período de execução; IV – definição e descrição do processo avaliativo. (CAMPO GRANDE, 2010, p.1).

No conteúdo do plano é traçado todo um trabalho docente que orientará a escolarização dos estudantes com deficiência.

A Deliberação CME/MS nº 1.380, de 03 de agosto de 2012 (CAMPO GRANDE, 2012) dispõe sobre a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidade da educação básica na Reme, conforme a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/09/2001 (BRASIL

2001b). Consta no Capítulo II, Artigo 7º do referido documento que, para viabilizar a inclusão escolar desses estudantes, as escolas, deverão prever e prover professores:

I - capacitados para o atendimento às necessidades específicas dos alunos; III - ambientes colaborativos de aprendizagem; VII - intérpretes de língua brasileira de sinais [...]; VIII - apoio pedagógico especializado que envolva [...] sistema braile, do soroban, da orientação e mobilidade, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, [...]; X - enriquecimento e aprofundamento curricular aos alunos que apresentem altas habilidades/superdotação [...]; XI - cuidador no atendimento aos alunos que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, e no desenvolvimento dos processos pessoais e sociais [...]; XII - atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais pelo professor especializado [...] em turno contrário ao do ensino regular; (CAMPO GRANDE, 2012, p. 16).

Percebemos a abrangência dos serviços e apoios na tentativa de viabilizar a inclusão escolar, apontados como necessários para a construção de escolas inclusivas, por meio de uma equipe de profissionais “capacitados e especializados” e da promoção de “ambientes colaborativos”, embora não haja sugestões de como se estabelecer tal ambiente colaborativo.

Quanto à atuação docente, dentre as suas atribuições enfatizam o professor especializado, o qual, de acordo com o Artigo 13º, deve:

VI - Estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades da instituição de ensino. (CAMPO GRANDE, 2012, p. 16).

Embora o documento oriente um trabalho em articulação com os professores comuns, da forma como são especificadas, permanece, em certa medida, a responsabilidade maior dos professores especializados no atendimento aos estudantes.

Vale mencionar que, a despeito das orientações preverem articulação e sugerirem atuações conjuntas entre os professores, não há previsão de um cronograma com tempo necessário para planejamentos e discussões acerca de estratégias e abordagens entre os profissionais do ensino comum e especial, família e outros setores, tendo em vista que todos estes atuam em turnos e locais diferentes e com funções, ao que parece, distintas.

Em 2013, é publicada a Resolução Semed nº 148 de 04 de setembro de 2013 (CAMPO GRANDE, 2013a), que dispõe sobre a educação de estudantes com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica na Reme.

Na sequência, é publicada a Resolução Semed nº 154 de 21 de fevereiro de 2014 (CAMPO GRANDE, 2014), que orienta o trabalho dos profissionais na escolarização desses estudantes, a qual, em nossas análises, observamos ínfimas mudanças em relação à anterior.

A Resolução nº 154/2014 dispõe sobre a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica na Reme, conforme a Deliberação CME/MS n. 1.380 (CAMPO GRANDE, 2012) e revoga as Resoluções de nº 56/2003, nº 127/2009, nº 128/2009 e nº 148/2013.

Consta nas orientações da Resolução nº 154, Artigo 4º, Inciso 2º, que “[...] a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientando o encaminhamento quanto às necessidades educacionais específicas desses alunos.” (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4). O art. 5º, destaca, os fatores que viabilizam a inclusão desses estudantes, estabelecendo que a escola deverá prever e prover:

I - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio; II – serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa dos técnicos dos núcleos de apoio pedagógicos específicos, do coordenador de suporte pedagógico, [...] do auxiliar pedagógico especializado, do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS/Língua Portuguesa e do assistente de inclusão escolar. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4).

Observamos a formação de uma rede de profissionais especializados para viabilizar a inclusão escolar. Seria necessário, no entanto, incluir os professores comuns como corresponsáveis, com a função de propor os conhecimentos por meio dos componentes curriculares. Orienta-se atuações colaborativas e em equipe, enfatiza-se o papel da escola, mas não o do professor regente.

No Capítulo II da Resolução nº 148, o professor da SRMs é denominado coordenador de mediação pedagógica e atuará “[...] na interlocução com o professor do ensino comum que atende o estudante público-alvo da educação especial.” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 4).

Na Resolução nº 154/2014, esse profissional é denominado Professor Especializado, apesar de constar nas suas atribuições o termo coordenador de mediação pedagógica, quanto às atribuições desse profissional, não foram observadas mudanças.

Em substituição ao professor auxiliar, previsto na Resolução nº 127/2009, consta na Resolução nº 154/2014 alterações na denominação do profissional especializado que atua na sala comum, denominado APE. Quanto aos estudantes atendidos consideram-se os:

**I - com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência; II - com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (CAMO GRANDE, 2014, p. 5, grifos nossos).**

Percebemos alterações significativas do alunado em relação ao que constava na Resolução nº 128/2009, Artigo 2º, Inciso II, que versava que os estudantes atendidos pelo professor auxiliar seriam aqueles que apresentassem:

II – alterações qualitativas de suas interações sociais de comunicação e interesses; III – com necessidades, mesmo que temporariamente, de supervisão sistemática e apoio às atividades de higiene, alimentação e apoio educacional de barreira que se interpõem nos processos educacionais e sociais, individualmente ou em grupo. (CAMPO GRANDE, 2009b, p. 7).

Em reconhecimento às especificidades dos estudantes e à necessidade de acompanhamento mais sistemático para viabilizar o acesso aos conhecimentos na sala de aula comum, há alterações significativas nas atribuições do APE, que deverá:

I - atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos [...] conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas [...]; II - Planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula; III - Promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; IV - Organizar as estratégias e os recursos a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno; V - registrar o processo de aprendizagem do aluno por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo aluno, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo [...]; VI - Participar das reuniões pedagógicas, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do aluno; VII - Auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar; VIII - participar dos encontros de formação continuada oferecidos pelo NUMAPS/DEE/ SUGEPE/SEMED (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5).

Essas atribuições alteram sobremaneira a relação educativa dos professores comuns e especializados e demais profissionais da escola, haja vista que as mediações são orientadas a serem realizadas de forma colaborativa, bem como os planejamentos e intervenções, sendo as responsabilidades compartilhadas na sala de comum. Cabe uma ressalva acerca da expressão “sempre que possível”, a qual deixa lacunas e imprecisões quanto ao cumprimento desta e à disponibilização de tempo para que os profissionais possam cumprir com tais determinações.

As atribuições do APE, no âmbito da sala de aula, sugerem que as atuações docentes sejam articuladas, de modo que as práticas não se constituam isoladamente em um mesmo espaço físico, considerando que o objetivo é um só: o de promover a inclusão escolar para que os estudantes participem, avancem e deem continuidade nos processos educativos.

Essas atribuições têm se caracterizado um desafio para os docentes, tendo em vista que ao longo da trajetória da educação especial a atuação do professor do ensino especial vem se constituindo isoladamente, pautada no atendimento individualizado, da mesma forma que ocorre com as práticas dos professores comuns, em decorrência da sua formação especializada, o que implica a necessidade de superar o paralelismo especial/comum historicamente constituído, para que os professores alcancem conformidade nas suas práticas.

Comprendemos a educação especial como parte da educação geral, integrada à proposta pedagógica da escola, logo, os professores integram a mesma constituição e devem atuar com objetivos únicos, diante de todos os estudantes, dentre estes, os com deficiência.

Apenas a previsão da atuação do professor especializado nesse processo parece ser insuficiente, ao considerarmos que o objetivo da inclusão escolar é possibilitar meios para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos propostos pelo ensino comum e que a atuação dos professores comuns é representativa nos processos de aprendizagem.

Embora o documento oriente a articulação nas práticas e responsabilidades conjuntas dos profissionais, não está claro como essa articulação deve proceder. Há enfoques nas ações dos professores especializados, o que, em certa medida, exime a atuação do professor comum.

Ao analisar a evolução dos serviços e apoios para a educação especial e a proposta de inclusão escolar na educação infantil e no EF, Corrêa e Neres (2015) afirmam que a crescente demanda de AEE tem induzido:

[...] os sistemas municipais de educação a criar serviços e ampliar o número de profissionais para a educação especial de forma a acompanhar crianças e jovens, público-alvo da educação especial, na escola comum. Muitos desses profissionais são contratados para responder às exigências de famílias que, têm buscado por meio de mecanismo jurídico, assegurar que seus filhos

tenham o atendimento que julgam necessário e que estão previstos em lei. (CORRÊA; NERES, 2015, p. 16).

Compreender os processos educativos no contexto escolar atual implica compreender as orientações e normativas estabelecidas ao longo da constituição da educação especial na educação geral diante das exigências que esse alunado tem apresentado.

Percebemos, em nossa análise, que a organização dos serviços e apoios para a educação especial na Reme, de acordo com as orientações dos documentos, centralizam-se na atuação dos profissionais especializados, seja no atendimento nas salas de recursos, seja nas salas comuns, ainda que indiquem a articulação com os profissionais comuns.

Observamos, no período histórico aqui abrangido, mudanças expressivas nas orientações legais, ampliação dos profissionais especializados e de suas funções, além da extensão dos espaços de atuação e atendimento no ensino comum.

Cabe, no entanto, a análise da eficiência desses serviços e apoios no contexto das escolas, em que medida têm beneficiado a escolarização dos estudantes com deficiência e se as condições concretas das escolas e as práticas docentes estão em consonância com os discursos para a construção de escolas inclusivas.

Maciel (2015, p. 52), acerca da construção de escola que se diga inclusiva, assevera que: “[...] mais que adequações físicas e materiais [...] transformações se fazem necessárias também na prática, no cotidiano, em ações que verdadeiramente incluam os deficientes, que consigam construir uma ponte de ligação entre os recursos físicos, materiais e humanos.”

Na interface da construção de conhecimentos propostos pela escola encontram-se os professores regente e especializado, que estão diante de constantes desafios na escola e na sala de aula ao se deparar com a responsabilidade de escolarizar os estudantes com deficiência.

Frente às especificidades, são disponibilizados serviços e apoios para possibilitar que esses estudantes acessem o ensino comum, por meio de recursos físicos, materiais e humanos, os quais se tornam insuficientes, quando as práticas não são modificadas.

Diante do atual quadro que se apresenta, Corrêa e Neres (2015) apontam a pesquisa como um caminho para:

[...] avaliar continuamente os serviços e as ações desenvolvidas na educação especial na perspectiva da inclusão escolar de forma a contribuir de maneira efetiva para a educação dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência, na educação básica em âmbito municipal. (CORRÊA; NERES, 2015, p. 17).



Hessmann (2013), em sua pesquisa intitulada *Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil*, ao referenciar uma escola de Campo Grande, no que concerne à atuação dos profissionais comuns e especializados, analisa a articulação entre professores do AEE e da sala comum:

[...] as professoras descrevem uma relação efetiva com os professores das séries iniciais do ensino fundamental; nas séries finais<sup>21</sup>, o diálogo é menos frequente, segundo as docentes do AEE, alguns professores ainda são resistentes a inclusão dos alunos na sala comum. (HESSMANN, 2013, p.110).

Diante dessa análise, constatamos que o desafio maior se dá no contexto das séries finais do EF, tendo em vista que o número de professores é maior nesta etapa, dificultando os elos de comunicação entre os professores e a divisão por áreas na escola.

Hessmann (2013, p. 110-111) concluiu que há limites para efetivar o AEE e que as professoras do ensino especial encontram “[...] dificuldade na parceria com os professores do ensino comum, segundo elas existe a ideia de que o aluno é apenas da SRMs, [...]”

Ao discorrer acerca das atuações e responsabilidades dos professores do ensino especial e comum, circunscritas nas propostas educacionais, Maciel (2015) postula que ao profissional do AEE cabe estruturar ações que:

[...] complementem e/ou suplementem o trabalho didático ao qual o aluno com deficiência é submetido no ensino comum, [...] essa formulação se permite uma analogia à formação ampla do preceptor que detinha o domínio da técnica, dos conhecimentos e dos instrumentos do processo de ensino, tal qual compete ao especialista conforme prevê a política, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial. Quanto ao professor do ensino comum, compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Ocorre, porém que tanto o especialista, quanto o professor do ensino comum não são atendidos com formação adequada a esta proposição. (MACIEL, 2015, p. 53).

As orientações das políticas educacionais são amplas e vão além da concretude da capacitação e especialização docente, o que permite o estabelecimento de atuações distintas. O AEE deve ser entendido como um dos serviços da educação especial, dentre estes, tem-se o professor especializado, um apoio pedagógico para o professor regente e estudantes.

---

<sup>21</sup> As séries iniciais referem-se ao Ensino Fundamental I e as séries finais ao Ensino Fundamental II.

Na tentativa de compreender a articulação entre o ensino comum e especial, esse estudo se propôs a investigar as re(ações) dos professores regentes que escolarizam um estudante com deficiência que necessita do apoio do APE. Pretendemos apreender em que medida as práticas desses profissionais se articulam, tendo em vista as orientações para a educação especial.

Para ampliar as discussões e reflexões pertinentes ao objeto dessa pesquisa, buscamos, no capítulo que segue, verificar como está sendo tratado e discutido nas pesquisas científicas as práticas dos professores comuns e especializados na escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum e o que tem revelado a atual literatura acerca da atuação desses profissionais, considerando os processos de aprendizagem desses estudantes.

### CAPÍTULO 3

#### **PESQUISAS QUE DESVELARAM ASPECTOS DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES COMUNS E ESPECIALIZADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Esse capítulo discute aspectos da temática pesquisada e apresenta pesquisas que investigaram as práticas dos professores comuns e especializados na perspectiva de colaboração como contribuição para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino comum.

Para subsidiar as análises do estudo, fizemos um levantamento bibliográfico da literatura que versa sobre a temática em estudo, considerando as políticas públicas emergentes e pesquisas recentes que ressaltam aspectos da inclusão escolar e práticas dos professores comuns e especializados em contextos escolares diversos, nos processos educativos dos estudantes com deficiência, realizadas no intercurso de 2004 a 2015<sup>22</sup>.

Biancha (2004, p. 53), considera que é relevante “[...] revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores.”

De acordo com o autor, este esforço possibilita o estabelecimento da relação com o objeto de estudo, na tentativa de ampliar as reflexões sobre a realidade investigada e superar concepções anteriores. Nesse sentido, pretendemos fazer interlocução com as produções sobre a educação especial, mais especificamente com aquelas que tratam sobre as práticas dos professores especializados e regentes na sala de aula.

A esse respeito, Nunes Sobrinho e Naujorks (2001, p. 92) ressaltam os ganhos que os pesquisadores teriam ao refletir sobre as relações entre suas investigações e os resultados anteriormente encontrados em outras pesquisas. Contudo, consideram que, para que seja um ato de reflexão, “É necessário que o pesquisador considere e evidencie também o resgate histórico dos achados das pesquisas anteriores desenvolvidas, quando definir e apresentar seu objeto de estudo [...]”

Nesse sentido, o mergulho em literaturas que trazem pesquisas anteriores pode nortear pesquisas futuras, pois, ao discutirem questões educativas, como espaços físicos, mediações e

---

<sup>22</sup> O período mencionado foi utilizado como referência do levantamento bibliográfico realizado. Ressalta-se que existem outros trabalhos que contemplaram a temática nesse mesmo intercurso, mas foram selecionados aqueles que mais se aproximaram da temática desse estudo.

práticas escolares em outros contextos, possibilitam reflexões críticas sobre determinado objeto de estudo, bem como estabelecem relações com uma realidade local.

As intervenções e transformações de práticas futuras, a partir dos resultados obtidos, podem assim contribuir para os avanços escolares subsequentes, ao mesmo tempo em que impõem o desafio de propor aplicabilidade a partir desses resultados.

Sob essa ótica, pretendemos verificar os esforços dos pesquisadores diante de seus objetos de pesquisa e fazer relações com o presente estudo, para “[...] sinalizar uma perspectiva de aplicabilidade dos resultados de pesquisa em sala de aula.” (NUNES SOBRINHO, NAUJORK, 2001, p. 94). Contudo, é pertinente analisar em que medida se pode levar a cabo a aplicabilidade das teorias, direcionando-as para o aprimoramento de práticas, ao considerar uma realidade escolar, permeada de singularidades. Esse esforço permite a compreensão dos conhecimentos produzidos e ainda, conforme Biancha (2004, p. 53), “[...] avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura - noutras palavras, o quanto ela redonda ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo.”

A busca pelas pesquisas concentrou-se nos sítios Scientific Electronic Library Online – SCIELO, Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio dos descritores: professor especializado, professor regente, professor intérprete, ensino itinerante, ensino comum e especializado, professores da educação especial, trabalho colaborativo, articulação do ensino comum e especial, na tentativa de encontrar estudos relacionados ao Professor Regente e o APE: suas (re)ações na escolarização do estudante com deficiência, objeto dessa pesquisa.

Elegeram-se dezesseis trabalhos, envolvendo dissertações, teses e artigos publicados em revistas e eventos que discutiram as práticas dos professores comuns e especializados diante da inclusão escolar, demonstrados no Quadro 1.

**Quadro 1.** Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – Scielo.

<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ ANO</b>
Artigo	A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso	Hildete Pereira dos Anjos, Emmanuele Pereira de Andrade, Mirian Rosa Pereira	Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação de Marabá / 2009.
Artigo	Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular	Eniceia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida; Cristina Yoshie Toyoda	Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual Paulista / 2011.
Artigo	Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores	Carla Ariela Rios Vilaronga; Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos / 2013.

Fonte: Scielo (2016)<sup>23</sup>

Organização: A autora.

**Quadro 2.** Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – Capes.

<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ ANO</b>
Dissertação	Estudos sobre a Relação entre Intérprete de Libras e o Professor: Implicações para o Ensino de Ciências	Walquíria Dutra de Oliveira	Universidade Federal de Goiás / 2012
Dissertação	O Ensino Colaborativo como uma Contribuição para a Educação Inclusiva	Rosimeiri Merotti Crippa	Universidade de Uberaba / 2012
Tese	Intervenção Colaborativa sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual	Patricia Braun	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / 2012
Artigo	O Ensino Colaborativo como Facilitador da Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil	Lilian David Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / 2014

Fonte: Capes (2016)<sup>24</sup>

Organização: A autora.

<sup>23</sup>Disponível em: [www.scielo.org](http://www.scielo.org). Acesso em: 20 jan.2016.

<sup>24</sup> Disponível em: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br). Acesso em 20 jan.2016.

**Quadro 3.** Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – Anped.

<b>Tipo</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ ANO</b>
Artigo	Organização do Trabalho Docente na Rede Regular de Ensino com Alunos da Modalidade Educação Especial	Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber	Universidade Federal de Santa Catarina, 2013
Artigo	Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum	Cláucia Honnef	Universidade Federal de Santa Maria, 2015

Fonte: Anped (2016).<sup>25</sup>

Organização: A autora.

**Quadro 4.** Pesquisas que ressaltaram as práticas dos professores do ensino comum e especializado na escolarização de estudantes com deficiência, intercurso de 2004 a 2015 – BDTD.

<b>Tipo</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ ANO</b>
Tese	Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa	Eliana Marques Zanata	Universidade Federal de São Carlos / 2004
Tese	Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental	Vera Lucia Messias Fialho Capellini	Universidade Federal de São Carlos / 2004
Tese	Inclusão e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Mental: Expectativas de Professores	Sônia Bertoni Sousa	Universidade Federal de São Carlos / 2008
Dissertação	Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás	Adriana de Oliveira Freitas	Universidade Federal de Goiás / 2013
Tese	Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga	Universidade Federal de São Carlos / 2014
Tese	Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em dois Município	Danúsia Cardoso Lago	Universidade Federal de São Carlos / 2014
Dissertação	O Trabalho Colaborativo do Intérprete de Libras no Ensino de Português para Surdos na Escola Regular de Educação Básica	Andréa dos Guimarães de Carvalho	Universidade Federal de Goiás / 2014

Fonte: BDTD (2016).<sup>26</sup>

Organização: A autora.

<sup>25</sup> Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 jan.2016.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 20 jan.2016.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) investigaram os discursos de professores considerando experiências no atendimento a estudantes com deficiência em escolas públicas, por meio de entrevistas não-estruturadas, com descrição acerca de sua atuação, dos sentimentos em relação ao processo inclusivo e expectativas referentes à aprendizagem desses estudantes.

Os autores focalizaram as análises nos trabalhos dos professores comuns e constaram em seus discursos a evidência da concepção de que sua competência é escolarizar os estudantes comuns e que o atendimento aos estudantes com deficiência configura-se como incumbência dos profissionais especializados.

Os referidos autores concluíram que a tendência dominante presente nos discursos dos professores participantes da pesquisa foi de “[...] recortar os territórios relativos à inclusão, estabelecendo os limites da sala de aula como território do professor e remetendo ao atendimento especializado a responsabilidade para com o aluno com deficiência [...]” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 126).

Revelam, portanto, a rigidez dos discursos e práticas docentes presentes nos espaços escolares diante da escolarização dos estudantes com deficiência, em que os trabalhos dos profissionais comuns e especializados constituem-se paralelamente.

Almeida, Mendes e Toyoda (2011) abordam a inclusão escolar pela via da colaboração entre ensino especial e comum ao analisar as queixas do desconhecimento e despreparo dos professores no atendimento estudantes com deficiência, trazendo como proposta a colaboração entre os professores comuns e especializados como alternativa para atenuar esses desafios.

Um dos caminhos apontados por Almeida, Mendes e Toyoda (2011, p. 4) é a proposta do ensino colaborativo ou coensino, que as autoras consideram que é “[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.”

Os autores apresentam o histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que visa aproximar a universidade dos professores do ensino comum que têm estudantes com deficiência em suas salas de aula, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum, considerando discussões teóricas acerca do coensino e as práticas docentes no ensino comum.

O projeto prevê na sua organização a junção da universidade e escola, privilegiando análises e reflexões colaborativas dos profissionais acerca da prática e da teoria, na tentativa de pensar em implementações que contemplem os estudantes com deficiência.

A pesquisa envolveu a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, por meio de observações participantes, entrevistas e registros em diários de campo, considerando as dificuldades encontradas pelos professores comuns que tinham estudantes com deficiência.

Os resultados da pesquisa apontaram que o trabalho colaborativo entre professores especializados e comuns apresenta caráter promissor para possíveis avanços inclusivos.

Mendes e Vilaronga (2014) analisaram experiências práticas de ensino colaborativo de professores da educação especial esboçando a realidade de um município de São Paulo. O estudo foi baseado na pesquisa-ação colaborativa, com utilização do instrumento de pesquisa diário de campo e contribuiu expondo os diversos estágios do modelo coensino como estratégias para a construção de escolas inclusivas.

Segundo as autoras:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 4).

As autoras apontaram que essa prática não tem amplitude significativa no Brasil, utilizada apenas como experiências eventuais em pesquisas. Dessa forma, o estudo objetivou investigar as práticas do modelo coensino de professores especializados que fizeram parte de uma formação elaborada para a pesquisa de doutorado em 2011, em São Carlos, SP.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da educação especial participantes do curso de formação e professores do ensino comum, no qual os primeiros, como colaboradores, relataram, analisaram e refletiram sobre as práticas docentes de sala de aula dos segundos, que contavam com estudantes com deficiência em suas turmas.

A pesquisa apontou que o trabalho colaborativo entre professores comuns e especializados apresenta relevância nas práticas inclusivas e requer abrangência nas discussões para o estreitamento das práticas e definições dos papéis dos profissionais para obter avanços.

Oliveira (2012) investigou o trabalho do professor especializado que atende estudantes surdos junto ao professor regente em escolas no estado de Goiás, e objetivou estudar a relação entre o intérprete e o professor de ciências na sala inclusiva, no intento de compreender as implicações desta relação para o ensino de ciências.

O estudo apresentou características de pesquisa participante e apoiou-se em pressupostos do materialismo histórico dialético, no qual a autora analisou e refletiu os relatos



dos professores de ciências e intérpretes de Libras e as práticas docentes de sala de aula narradas em um diário de aulas coletivo, retratando a rotina escolar, os dilemas e anseios, enfim, o modo como está sendo proposto o ensino de ciências aos estudantes surdos.

As análises de Oliveira (2012) apontaram que tanto a formação dos professores de ciências quanto os intérpretes tem se concretizado de certa forma em serviço, e que professores comuns, por não conhecerem a Libras, delegam o atendimento dos estudantes aos intérpretes, o que contribui para o distanciamento do professor regente e estudante e atuações isoladas dos profissionais, fatos que não permitem avanços escolares inclusivos.

Oliveira (2012) apontou as barreiras linguísticas, seja por parte de alguns estudantes, devido à insuficiente aprendizagem anterior para compreender conteúdos posteriores, seja do professor regente, pela falta de conhecimento da Libras, o que dificulta o vínculo com o estudante. Outra barreira encontrada foi em relação à dificuldade dos intérpretes em mediar conhecimentos da área de ciências.

Em contrapartida, sinaliza que os professores comuns parecem:

[...] estar refletindo sobre o ensino que tem sido ministrado aos alunos surdos, buscando recursos e novas metodologias de trabalho. Entretanto, a falta de preparo [...] e a insegurança frente ao aluno surdo, podem estar colaborando para que as mesmas deleguem funções de ensinar ao intérprete. (OLIVEIRA, 2012, p. 87).

Crippa (2012) apresenta uma discussão acerca do trabalho conjunto dos professores da educação comum e especial. O enfoque das análises pautaram no ensino colaborativo como contribuição para a educação inclusiva como alternativa para a educação especial no atendimento aos estudantes com deficiência, com vistas à superação das problemáticas encontradas nos processos inclusivos de estudantes com deficiência intelectual nas escolas.

A autora optou por uma abordagem qualitativa respaldada em pesquisa bibliográfica a trabalhos que consideraram experiências ocorridas no Brasil sobre a educação inclusiva e a contribuição do Ensino Colaborativo na inclusão, e na pesquisa de campo utilizou questionários como instrumento de coleta de dados.

Os esforços da referida autora concentraram-se em buscar alternativas para contemplar a inclusão por meio do Ensino Colaborativo, que no seu entendimento “[...] consiste em uma parceria entre professores da Educação Especial e professores do ensino comum, na qual todos trabalham juntos nesse processo inclusivo.” (CRIPPA, 2012, p. 16).

Constatou-se nas teses analisadas por Crippa (2012) alguns obstáculos para a efetivação do Ensino Colaborativo e, dentre estes, a autora destaca o “[...] tempo dos professores e especialistas para trabalharem juntos, para planejar e preparar, tempo para discussões e reflexões das ações, tempo para articular o ensino de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos com deficiência.” (CRIPPA, 2012, p. 80).

No entanto, as teses analisadas também sinalizaram expectativas promissoras aos processos inclusivos, ao considerar que o Ensino Colaborativo:

[...] entre o professor da educação comum e o do Ensino Especial é uma alternativa essencial para a efetivação da Educação Inclusiva. Segundo essas autoras, as escolas que têm desenvolvido o Ensino Colaborativo apresentaram melhor desempenho em relação à maneira como lidam com as dificuldades. (CRIPPA, 2012, p. 79).

Crippa (2012) concluiu que as práticas colaborativas apontam avanços significativos para a construção de escolas inclusivas, confirmando que é possível estabelecer ambientes colaborativos entre ensino comum e especial e que a escola deve propor reestruturação das ações pedagógicas voltadas para esse modelo de ensino em atendimento à diversidade.

Os estudos de Braun (2012) privilegiaram discussões acerca da intervenção colaborativa sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, na tentativa de analisar as práticas pedagógicas e suportes oferecidos. A autora propôs, ainda, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, a elaboração de ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse estudante.

A pesquisa foi proposta em duas etapas, sendo que a primeira foi caracterizada pela autora como estudo de caso etnográfico, em que foi a campo para conhecer o processo de escolarização de três estudantes com deficiência, considerando o trabalho de 15 professores do Ensino Fundamental, EF I, no Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados foram diários de campo, observação-participante, entrevistas semiestruturadas e filmagens. Na segunda etapa, adotou-se a pesquisa-ação colaborativa, em que a pesquisadora foi a campo com 4 professoras regentes, professoras da SRMs e dois coordenadores, considerando a escolarização de um dos estudante com deficiência, respaldada no referencial histórico-cultural, de março a dezembro de 2011.

O ensino colaborativo aconteceu com a participação da pesquisadora, professores regentes e professoras da SRMs, para organizar e mediar em colaboração ações e intervenções pertinentes ao avanço na escolarização do estudante com deficiência, privilegiando a adequação

para o ensino na sala comum, organização durante as atividades e aprendizagem e desenvolvimentos das habilidades intelectuais.

A autora apontou algumas dificuldades e tensões nas práticas docentes e na organização curricular da escola, bem como alguns caminhos e possibilidades, a saber, a reestruturação do currículo da escola e a necessidade da atuação colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

A relevância do trabalho colaborativo foi percebida pelas professoras que participaram da pesquisa-ação ao relatarem que as “situações e ações foram tranquilas, viáveis e positivas” (BRAUN, 2012, p. 78) em suas práticas de sala de aula, na medida em que favoreceram momentos de reflexões sobre as ações pedagógicas e compartilharam responsabilidades, possibilitando elaboração de estratégias diante do processo de escolarização do estudante com deficiência na sala de aula.

Braun (2012) concluiu com os resultados do estudo que a presença do estudante com deficiência ainda causa certo estranhamento na sala de aula, que a estrutura curricular da escola contribui para esse estranhamento e que ainda persistem dúvidas dos professores acerca de como escolarizar esses estudantes, mas, conforme a autora, são avanços e conquistas que precisam ser garantidos pela escola.

Capellini e David (2014) apresentam estudos sobre aspectos da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, considerando o ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência nesta etapa. O estudo objetivou revisar as literaturas acerca desse modelo de ensino na educação infantil e os conhecimentos dos professores sobre esse modelo. Pautaram-se em estudos bibliográficos e empíricos, considerando a realidade de 4 instituições, Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais em São Paulo e de 45 professores participantes, obtendo os dados por meio de questionários fechados.

As autoras consideram que o ensino colaborativo ou coensino “[...] enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe.” (CAPELLINI; DAVID, 2014, p. 193), sendo relevante, portanto, destacar as iniciativas que privilegiam estudos dessa natureza, no sentido de aprimorar as práticas docentes.

Os dados observados pelas referidas autoras tiveram caráter quantitativo e, segundo suas análises, no que tange à formação que considera o ensino colaborativo, 77,8% dos professores afirmaram não ter recebido em sua formação em serviço e continuada conhecimentos acerca desse modelo de ensino e 22,2% afirmaram que tiveram.

No tocante às práticas educativas, 68,9% dos professores afirmaram não atuar colaborativamente com o professor de educação especial e 31,1% afirmaram atuar em colaboração com esse profissional.

Capellini e David (2014) concluíram que os professores da educação infantil reconhecem a necessidade de apoio advinda do ensino colaborativo e evidenciaram a necessidade de formação continuada dos professores no contexto investigado.

Para as autoras, a Educação Infantil pode ser considerada:

[...] um terreno fértil para disseminar práticas inclusivas [...] as adequações para receber alunos com deficiência e garantir ensino de qualidade são simples [...] Neste aspecto o ensino colaborativo enquanto uma estratégia pedagógica vem favorecer o desenvolvimento das crianças e dos professores envolvidos, somando habilidades de educação especial e desenvolvimento para melhores intervenções, adequações e apoio. (CAPELLINI; DAVID, 2011, p. 203).

Schreiber (2013) investigou o trabalho docente de 4 professores regentes e 4 auxiliares de ensino especial que atuam na sala de aula no ensino comum considerando o atendimento dos estudantes da modalidade especial em uma escola municipal de Florianópolis. Os aportes metodológicos compreenderam levantamento da literatura acadêmica que discutiu a temática no intercurso de 2002 a 2011, observação em salas comuns do EF I, entrevistas para coletas de dados e análises dos documentos oficiais referentes à educação especial.

Como objetivos do estudo, Schreiber (2013) destaca: apreender as determinações políticas previstas para o trabalho docente na sala comum com os estudantes da modalidade Educação Especial, investigar a constituição do trabalho docente na sua atuação na sala de aula comum e caracterizar os profissionais que atuam na instituição investigada.

No que tange ao trabalho desenvolvido pelo professor regente e auxiliar da educação especial nas salas de aula comuns observadas, Schreiber (2013) ressalta que, embora aconteça ao mesmo tempo e no mesmo ambiente, o planejamento não é conjunto e o fato dos profissionais atuarem juntos não pressupõe um trabalho conjunto.

Os resultados do estudo de Schreiber (2013, p.14) apontaram uma divisão do trabalho do profissional da Educação Especial e do professor regente: “[...] o primeiro determinado por um diagnóstico clínico e voltado para os alunos da modalidade Educação Especial, e o segundo organizado por uma Matriz Curricular e direcionado aos alunos do ensino regular [...]”, evidenciando que os atendimentos e atribuições paralelas persistem nas práticas escolares.

Schreiber (2013) desvelou ainda com os resultados desse estudo que as proposições das políticas na “perspectiva inclusiva” preveem o acesso, quando garantem a matrícula dos estudantes com deficiência no ensino comum, contudo não preveem reflexões acerca dessa escolarização e desqualificam as práticas pedagógicas dos profissionais, quando não oferecem condições adequadas para que seja proposto um ensino de qualidade.

Honnef (2014) discute o trabalho docente articulado como prática pedagógica em educação especial, partindo dos pressupostos da bidocência e do ensino colaborativo, o qual proporcionou compreensão do trabalho pedagógico na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As análises enfatizaram as percepções dos docentes, considerando essa interlocução e apontamentos do que seria necessário para efetivação dessa prática.

Na tentativa de aliar o ensino colaborativo ao atendimento especializado em escolas comuns, a referida autora elegeu como sujeitos 7 professores de ensino médio e ensino tecnológico do Instituto Federal de Farroupilha-Campus São Borjas, com objetivo de identificar e analisar os limites e possibilidades que esses professores apontam acerca do trabalho articulado, levando em consideração aspectos do planejamento articulado entre o professor de educação especial e da sala comum, o desenvolvimento da aula e a avaliação em conjunto.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram questionários estruturados e diário de campo com observação do cotidiano, os quais apontaram elementos da busca pela efetivação do trabalho docente articulado.

Na perspectiva do trabalho docente articulado entre professores da educação especial e da sala comum, Honnef (2014) considera essencial que o planejamento aconteça de forma compartilhada, com discussões e estabelecimento de objetivos para os estudantes com e sem deficiência, além das adaptações necessárias, haja vista que a atuação dos 2 professores na sala de aula só acontece quando o professor regente julgar necessário.

Ao considerar as percepções dos professores de ensino médio e do ensino tecnológico, a autora pontua que todos os professores destacaram a relevância do planejamento articulado com professores da educação especial como benefício ao estudante e à formação docente.

Embora os resultados de Honnef (2014) apontem que o trabalho docente articulado é imprescindível e positivo na percepção dos professores investigados, evidenciaram alguns desafios enfrentados na prática, a saber, a disponibilidade de tempo para atuação conjunta, a atuação de mais profissionais e apoio da gestão escolar.

Zanata (2004) discute a prática da inclusão escolar, a partir da perspectiva de que a escola visa promover escolarização das crianças com deficiência na sala comum, juntamente

com os demais estudantes. A autora considera que, embora as pesquisas apresentem formas efetivas de inclusão, pouco efeito têm surtido nas práticas dos professores comuns.

Seu objetivo consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada baseado no ensino colaborativo, na tentativa de tornar o professor regente mais autônomo, com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus estudantes.

O estudo envolveu a pesquisadora e 3 professores do EF I que contavam com estudantes surdos matriculados em suas turmas. Segundo Zanata (2004), a investigação apresenta características da pesquisa-ação, em que pesquisador e os professores atuam juntos em todas as etapas, discutem e refletem sobre as práticas e possibilidades de ensino.

Em seus estudos, discutiu o potencial da colaboração entre os professores do ensino comum e especial como estratégia de formação e facilitação da inclusão escolar, consideradas pelos docentes como benéfica a todos os estudantes. Entretanto, a autora assevera que seria necessário avaliar “[...] os efeitos que uma intervenção mais prolongada, ou com a colaboração de um intérprete na etapa de implementação poderiam ter sobre o processo de inclusão do surdo no ensino regular” (ZANATA, 2004, p. 176).

Concluiu, ainda, que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor regente e o de educação especial e que, embora a atuação colaborativa aponte melhorias na qualidade do ensino, não basta para sanar as dificuldades de comunicação do professor com o estudantes surdo.

Capellini (2004) ressalta o desafio enfrentado pelas escolas em ensinar todos os estudantes com qualidade e o insucesso ao lidar com a diversidade, devido à ausência de uma política efetiva de educação inclusiva na maioria dos contextos escolares. A autora considera mínimo o acesso à sala comum aos estudantes com deficiência, apontando que ainda persistem questões não resolvidas acerca da prática da inclusão escolar.

Em sua pesquisa, Capellini (2004) analisou as implicações do ensino colaborativo, que envolve a parceria dos professores do ensino comum e especial, e tomou como *lócus* os anos iniciais do EF I de duas escolas, em Bauru, SP, nas quais frequentavam 6 estudantes com deficiência intelectual e atuavam 4 professoras do ensino comum e uma professora especializada em deficiência intelectual. A autora participou da pesquisa, colaborando como professora do ensino especial.

Optou por uma abordagem qualitativa, apoiada em um referencial de pesquisa com intervenção via ensino colaborativo, observação participante, entrevistas e filmagens. O período de investigação compreendeu dois anos no total e, após a intervenção, foram coletadas medidas de validade social com opiniões das professoras acerca do modelo de ensino.

Os instrumentos de registros da coleta de dados pautaram-se em roteiros com observações dos estudantes, entrevistas, filmagens das aulas e registros em diário de campo. A pesquisadora propôs momentos de análises, reflexão e avaliação das práticas educativas (conteúdo das filmagens e anotações do diário de campo) com cada professora investigada.

No que tange aos efeitos do ensino colaborativo, Capellini (2014) concluiu que as professoras aprenderam a tomar decisões em conjunto, refletir as práticas e mudá-las quando pertinente. Com relação aos fatores que dificultaram o trabalho, as professoras destacaram o grande quantitativo de estudantes por salas, falta de tempo para refletir e avaliar as práticas em conjunto, insegurança ao desenvolver ações conjuntas e ausência da direção.

Os resultados de Capellini (2004) apontaram ainda a necessidade de mudança na cultura da formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial, no sentido de prepará-los para o trabalho colaborativo, e de redefinição do papel do professor do ensino especial em sua atuação para além da sala de recurso.

Sousa (2008) discorreu sobre questões da educação especial em um contexto ampliado de educação, mundo e sociedade, com o objetivo de analisar as expectativas que professores comuns e especializados têm com relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual que frequentam escolas comuns públicas em Uberlândia, MG.

O estudo pautou-se em pesquisa de campo de caráter analítico-crítico, com questões abertas, fechadas e mistas. Foram analisados questionários de 78 professores da sala comum e 55 professores do AEE. Para as análises e interpretações dos dados de coletas considerou-se o processo qualitativo e quantitativo.

Segundo Sousa (2008), quando questionados acerca da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, ambos os professores concordaram que a inclusão destes estudantes na escola pode vir acontecer, desde que sejam promovidas mudanças estruturais, econômicas, de natureza comportamental, especialmente políticas.

Sousa (2008) observou que a maioria dos professores especializados apresentou conhecimento maior acerca da deficiência intelectual e inclusão e visão mais otimista e crítica sobre o assunto. A autora considera que isto se deve ao fato de estarem em constante formação continuada na área da educação especial, o que não ocorre com o professor regente.

Os resultados apresentados pela autora destacaram que há expectativa dos professores de que os estudantes com deficiência intelectual podem se socializar e aprender, e que estão de acordo com a inclusão desses estudantes na sala de aula comum, desde que haja mudanças estruturais de caráter comportamental, especialmente políticas.

A título de conclusão, Sousa (2008) afirma que o papel atribuído à escola e o que esses profissionais esperam não condizem com as práticas atuais das escolas públicas configuradas em uma organização homogênea que considera todos iguais, e que somente a partir da ressignificação da concepção da educação nas escolas e da construção de bases necessárias à transformação da atual organização escolar será possível avançar e atender as expectativas dos professores em relação ao estudante com deficiência intelectual.

Freitas (2013) analisa a atuação dos profissionais de educação especial e considera que esta vem se tornando fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência. Segundo a autora, esse apoio tem levantado discussões sobre a relação entre a educação comum na rede regular e a educação especial, o que envolve o debate sobre a necessidade da atuação articulada entre os agentes educacionais no âmbito da inclusão escolar.

A autora optou por definir o professor de apoio à inclusão, uma vez que esse profissional vem assumindo um papel importante na implementação de políticas de inclusão nos municípios de Catalão, Corumbáiba, Cumari, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos, em Goiás, estado onde foi realizada a pesquisa.

Seu objetivo foi compreender os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre as suas práticas educativas e os indicadores de ensino colaborativo nas suas práticas, analisar as atribuições desses profissionais e o processo de ensino colaborativo que envolve os professores de apoio.

Pautada na perspectiva colaborativa, a referida pesquisa possibilitou à pesquisadora e ao grupo investigado refletir acerca da realidade da educação inclusiva, buscar informações e alternativas para os problemas encontrados na realidade educacional investigada, bem como promoveu a formação continuada dos professores.

A pesquisa focou a atuação dos professores de apoio à inclusão no ensino fundamental e médio nos anos de 2011 e 2012, e os dados foram coletados a partir de entrevistas coletivas, gravadas em áudio, preenchimento de fichas de identificação e registros de atividades. Houve estudo documental acerca da atuação do professor de apoio à inclusão e do ensino colaborativo com intuito de esclarecer aos professores quanto às legislações acerca da educação especial, contextualizando o papel do professor de apoio, com vistas à compreensão do ensino colaborativo e de sua relação com o professor regente.

Freitas (2013, p. 48) apontou que “Há a necessidade do professor de apoio e professor regente [...] construir um trabalho de parceria e colaboração com enfrentamento ao desafio da inclusão e superar as dificuldades advindas”. Essa parceria possibilitará divisão das ações até então desenvolvidas por apenas um profissional, demandando nova organização da escola.



Vilaronga (2014) aborda a colaboração da educação especial em sala de aula, no que se refere às formações nas práticas pedagógicas do coensino. Considera que para efetivar uma educação que atenda todos é preciso pensar estratégias que visem o sucesso na aprendizagem, destacando, dentre os apoios para a educação especial, a proposta do ensino colaborativo, quando o professor regente e especializado atuam no planejamento, realização e avaliação.

Como objetivo geral Vilaronga (2014) destaca o de construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso.

A pesquisa culminou na proposição de uma formação docente e propiciou análises e reflexões das propostas de inclusão presentes na escola comum, contribuindo para obter maior clareza das responsabilidades do professor regente e especializado, quando utilizada a estratégia do coensino para a melhoria do trabalho educativo na perspectiva da inclusão escolar.

Vilaronga (2014) pontuou diferentes indícios de colaboração entre o professor de ensino especial e comum, quebrando-se o mito da inexistência de parcerias entre esses profissionais no processo de inclusão escolar. Por outro lado, constatou indicativos que práticas diferenciadas e novas precisam ser repensadas.

Concluiu com o estudo que o ensino colaborativo é um apoio necessário para fortalecer a proposta da inclusão escolar, considerando que o direito ao apoio especializado é assegurado aos estudantes com deficiência, representado pelo professor especializado que medeia o acesso ao conhecimento proposto pelo professor regente. No entanto, a autora reitera a necessidade do trabalho colaborativo entre esses profissionais.

Lago (2014) indica que o modelo do coensino ou ensino colaborativo vem sendo apontado como estratégia eficaz na escolarização dos estudantes com deficiência. A autora teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de AEE baseado neste modelo de serviço para estudantes com deficiência no âmbito da sala de aula comum em 4 escolas públicas localizadas em 2 municípios: São Carlos, SP, em 2011; e Vitória da Conquista, BA, em 2012.

Participaram da investigação a pesquisadora, como professora da educação especial, 4 professores comuns e 5 estudantes com deficiência intelectual. Como instrumentos de coleta de dados destaca a utilização de questionário, roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro de observação e diário de campo, culminado na elaboração de um programa baseado no coensino. O programa perpassou 3 fases, quais sejam: fase inicial, com apresentação da proposta e observação; fase de comprometimento, consistindo na avaliação dos estudantes e elaboração de um Plano Educacional Individualizado, baseado na colaboração entre professor do ensino

especial e comum; e a fase do coensino, em que houve a intervenção na sala de aula e avaliação do programa.

A pesquisa apresentou caráter participativo com abordagem mista, combinando aspectos qualitativos e quantitativos. Para a análise do processo e das entrevistas com as professoras utilizou a análise de conteúdo.

Lago (2014) considera o coensino uma estratégia benéfica na construção de escolas inclusivas, mas alerta que não é uma proposta fácil de ser implementada, nem determinante na resolução dos problemas advindos da inclusão escolar, pois, conforme a autora, estes estão associados aos problemas da educação brasileira.

Como resultados, Lago (2014) apontou a importância do coensino para os professores, no que concerne à ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula com os estudantes com deficiência intelectual e à ampliação do conhecimento profissional sobre o manejo de sala de aula para a professora da educação especial. No que tange aos estudantes, observou avanços de natureza social, comportamental e acadêmicos.

Carvalho (2014) aborda os recorrentes fracassos na aprendizagem de estudantes surdos no que concerne às habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa na escola comum. Os estudos se concentraram na discussão acerca do papel do intérprete de Libras e nas ações colaborativas passíveis de contribuição para superar tais fracassos.

O estudo culminou em um fórum de discussão on-line denominado Espaço Colaborativo Virtual Permanente, com objetivo de possibilitar debates e trocas de experiências entre intérpretes de Libras, professores regentes e profissionais do AEE no campo da inclusão escolar.

A pesquisa pautou-se em entrevistas, testes avaliativos, observação participante na sala comum e estudo de caso, no qual 2 estudantes surdos foram investigados pela pesquisadora como intérprete de Libras. A análise dos dados possibilitou o planejamento e a aplicação de estratégias colaborativas de professores regentes e intérpretes de Libras, que em conjunto elaboraram e desenvolveram atividades que privilegiaram a leitura e escrita para os estudantes surdos de uma escola municipal em Senador Canedo, GO, de novembro de 2013 a abril de 2014.

Carvalho (2014, p. 44) pontuou que as ações do intérprete e do professor regente atuando em conjunto “[...] poderiam promover um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade para os alunos com surdez em sala de aula, contemplando, principalmente, o campo da leitura e escrita [...]”. Ressalta que a colaboração favorece a inclusão escolar e sinaliza a necessidade

de reestruturação do papel do intérprete de mero tradutor/ intérprete para parceiro e colaborador do professor regente e estudante surdo na função didático-pedagógica.

A autora concluiu, que a atuação do intérprete vai muito além do mero ato de interpretar e traduzir conteúdos nas aulas, e que participar de forma colaborativa com outros profissionais no planejamento, preparação e aplicação de atividades contribui com o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo na escola comum.

Essa revisão de bibliografia possibilitou a ampliação das discussões sobre as práticas docentes na escolarização de estudantes com deficiência, ao considerar experiências que apontaram avanços inclusivos, bem como a verificação das incongruências apresentadas nos diversos contextos escolares.

Embora os autores elencados apontem que o trabalho colaborativo possibilita avanços e mudanças significativas para a inclusão escolar, este caracteriza-se como apenas uma estratégia para contemplar a diversidade. Consideram ainda que há outras questões inerentes à organização da escola a serem superadas, relacionadas ao tempo para refletir e planejar ações conjuntas, além da permanência da dualidade entre ensino comum e especial.

A título de contribuição científica, buscamos esboçar um panorama de pesquisas que discutiram sobre a atuação dos professores do ensino comum e especial em prol da inclusão escolar, para que fossem feitas relações com o presente estudo.

A seguir serão apresentadas as análises e reflexões da pesquisa de campo.

## **CAPÍTULO 4**

### **O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (APE): SUAS (RE) AÇÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo, trazemos a caracterização da pesquisa empírica, dos sujeitos participantes e a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. A pesquisa apresentou caráter exploratório e considerou aspectos da política educacional a partir do entendimento da singularidade, no caso a educação especial na realidade local da Reme de Campo Grande, MS.

A escola *lócus* da pesquisa possui ampla estrutura física, está localizada na periferia da cidade e oferece a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II nos períodos matutino e vespertino. Atende vários estudantes com deficiência e apresenta em sua estrutura, além das salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRMs, laboratório de ciência, biblioteca, sala de informática e quadra esportiva. Dentre os apoios e serviços para a Educação Especial, dispõe do professor especializado da SRMs, APE, auxiliares de apoio à inclusão e oferecimento de esportes adaptados, além da Educação Física escolar.

#### **4.1 Os sujeitos da pesquisa**

Embora o estudo enfatize as práticas dos professores, ressalta-se, como sujeito indireto, um estudante com deficiência intelectual, paralisia cerebral, comprometimento físico neuromotor, baixa visão e usuário de cadeira de rodas. As deficiências foram informadas por meio de laudos médicos pelo professor especializado que atua na SRMs.

O estudante é do sexo masculino, tem 20 anos e estuda nessa escola desde o 5º ano do EF I. Conforme o professor da SRMs, o estudante não frequenta o AEE no contraturno, nem outros apoios especializados, devido ao fato de não ter quem levá-lo, o que dificulta seu avanço escolar, tendo em vista o comprometimento físico e intelectual. Quanto à inserção em outras atividades escolares, observou-se a prática de esportes adaptados, inclusive com participação em campeonatos escolares. Segundo o APE, até 2014, a mãe o levava na fisioterapia.

Como sujeitos diretos, destacamos 11 professores regentes do 9º ano do EF II e o APE que atuam na sala de aula comum frequentada pelo estudante com deficiência. Utilizamos denominação específica para preservar a identidade do estudante com deficiência, dos professores regentes, professor especializado (Cf. Quadro 5).

**Quadro 5.** Perfil dos sujeitos da pesquisa – professores/estudante com deficiência.

Profissionais	Denominação	Formação / ano	Teve disciplinas sobre Educação Especial na Graduação?
Professor de Língua Portuguesa	LP	Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas (1999)	Não
		L - Pedagogia (2003)	Não
Professor de Matemática	PM	L - Matemática (2004)	Não
Professor de Aplicações Matemáticas	PAM	L - Ciências Físicas e Biológicas (1996)	Não
		L - Matemática (2005)	Não
Professor de Literatura	PL <sup>27</sup>	L - Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas (não informado)	
*Professor de Língua Inglesa I e II	PLI I-II	L/B - Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas (2005)	Não
**Professor de Química	PQ	L/B - Ciências (2004)	Não
**Professor de Física	PF	L/B - Ciências (2004)	Não
Professor de Geografia	PG	L - Geografia (1982)	Não
Professor de História	PH	L - História (2013)	Educação Inclusiva
Professor de Educação Física	PEF	LP - Educação Física (2009)	Educação Especial
		Especialização em Educação Especial e Diversidade (2014)	-
Professor de Arte	PA	L - Arte (2013)	Educação Inclusiva
Auxiliar Pedagógico Especializado	APE	L - Pedagogia (2007)	Educação Especial
		L - Arte (2012)	Não
		Especialização em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional (2010)	-
Estudante com deficiência	EA	9º ano do Ensino Fundamental II	

\*Os componentes curriculares Língua Inglesa I-II são ministrados pelos mesmo professor.

\*\*Os componentes curriculares química e física são ministrados pelo mesmo professor. (Quando mencionadas juntas, os componentes curriculares e as aulas destes serão descritos como PQ-F e AQ-F.).

Legenda: L – Licenciatura; LP – Licenciatura Plena; L/B – Bacharelado.

\*\*\*A denominação EA foi utilizado em referência ao estudante com deficiência para preservar a sua identidade.

Fonte: Dados de pesquisa (2016).

Organização: A autora (2016)

<sup>27</sup>Não foi possível esclarecer acerca do ano de formação com esse professor, pois, no segundo momento de coleta de dados, novembro (2016) o mesmo não atuava mais na escola investigada. Houve tentativa de contato por telefone, mas sem sucesso.

Utilizamos abreviações para denominar as aulas dos componentes curriculares, a fim de deixar o texto mais fluido. (Cf. Quadro 6).

**Quadro 6.** Denominação das aulas dos componentes curriculares.

<b>Aulas dos Componentes Curriculares</b>	<b>Denominação na pesquisa</b>
Aula de Língua Portuguesa	ALP
Aula de Matemática	AM
Aula de Aplicações Matemáticas	AAM
Aula de Literatura	AL
Aula de Língua Inglesa I-II	ALI I-II
Aula de Química	AQ
Aula de Física	AF
Aula de Geografia	AG
Aula de História	AH
Aula de Educação Física	AEF
Aula de Arte	AA

Fonte: Dados de pesquisa, (2016).

Organização: A autora (2016).

De acordo com os dados demonstrados no Quadro 5, a maioria dos professores não teve a disciplina de educação especial na matriz curricular de suas graduações, exceto o PH, PA e PEF. Ressaltamos que este último fez especialização em educação especial. Com exceção do PAM e PG, todos se formaram a partir do ano de 2003.

Almeida (2005, p. 9), ao investigar os cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas em Mato Grosso do Sul, em 2004, verificamos que a universidade cumpria parcialmente seu papel social por “não oferecer em todos os cursos de licenciatura disciplinas de educação especial”, revelando as lacunas deixadas nas formações dos professores da educação básica, uma vez que estes terão em suas salas estudantes com deficiência quando estiverem atuando profissionalmente como docentes. Os dados do presente estudo confirmam o que foi constatado por Almeida (2005), uma vez que os professores que se graduaram até 2004 não tiveram a disciplina Educação Especial no currículo de sua licenciatura. Mesmo entre os que concluíram o curso após esse período, um dos sujeitos (APE), embora tenha terminado a licenciatura em Arte em 2012, afirmou não ter tido essa disciplina em seu curso.

Almeida (2005) ressalta que, nos cursos que ofereciam disciplina de educação especial, a ênfase era dada à formação para os primeiros anos do EF I, não sendo contemplado o EF II. No entanto, conforme previsto nas orientações legais, a educação especial perpassa todos os níveis e etapas de ensino, pressupondo uma formação que possa contribuir para que os professores possam mediar a aprendizagem dos estudantes com deficiência seja em qual nível

de ensino esse se encontre. Dessa forma, acreditamos que a comunidade acadêmica deve participar ativamente nos debates para que essa formação esteja condizente com o que preconiza a legislação.

No que tange à formação do APE, o Artigo 21º da Resolução Semed nº 154/2014 prevê esse profissional deve passar por um processo seletivo, organizado e executado pela DEE/Sugepe/Semed. De acordo com o Edital do concurso lançado em 2013, publicado no Diogrande nº 3.918, de 20 de dezembro de 2013, para acessar ao cargo o APE deveria:

a) ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, magistério completo e/ou pedagogia, ou formação inicial específica para a educação especial; b) ter curso de especialização lato sensu nas áreas da Educação Especial ou estar cursando; [...] e) identificar-se com o alunado e com a dimensão da proposta de atuação da função [...]; f) estar disposto a atualizar e ampliar seus conhecimentos em conteúdos específicos da atuação intracurricular, para melhor atender aos alunos; g) possuir comprovada experiência em sala de aula por, no mínimo, um ano.

O professor APE sujeito dessa pesquisa, tendo em vista que passou pelo processo seletivo para atuar na referida escola, cumpre tais requisitos. Observamos que o mesmo possui licenciatura em Pedagogia e Arte e especialização em Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional, portanto ele cumpre os requisitos previstos na legislação.

#### **4.2 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa**

Inicialmente, a proposta de investigação foi apresentada aos diretores, coordenadores e professores, por meio de carta de apresentação, para o consentimento da realização do estudo, apresentação do projeto de pesquisa, objetivos, procedimentos e pretensas contribuições para a inclusão escolar oferecidas à escola por meio do Projeto de Intervenção (Cf. Apêndice A).

Foi solicitada permissão dos docentes para observação de suas práticas e realização das entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas e analisadas. O início da coleta de dados deu-se em 2015, para testar o instrumento da entrevista, e teve prosseguimento em 2016, com observações e entrevistas realizadas de fevereiro a junho de 2016. Todos os professores participantes assinaram o TCLE (Cf. Apêndice B), dispondo-se a participar da pesquisa.

As observações e entrevistas fizeram parte da organização das análises, possibilitaram a apreensão do objeto de estudo e se apoiaram em roteiros estabelecidos.

Os roteiros das observações das práticas dos professores regentes e APE (Cf. Apêndice C) contemplaram questões sobre o planejamento e execução, atividades desenvolvidas (tipos, procedimentos e recursos), conteúdos dos componentes curriculares, avaliações, abordagem dos professores regentes e APE diante do estudante, mediação professor regente/ estudante/ APE, comunicação entre professores e APE, proposta pedagógica e encaminhamentos da escola para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Os roteiros das entrevistas aos professores regentes e APE (Cf. Apêndice D) privilegiaram questões sobre o planejamento, atividades desenvolvidas (tipos, procedimentos e recursos), definição e abordagem dos conteúdos, avaliação e acompanhamento do estudante, responsabilidade perante o estudante, informações/ dúvidas/ reflexões acerca da escolaridade ou avanço do estudante, interlocução do professor regente e APE.

O critério de definição da sala observada, 9º ano do EF II, levou em consideração que nessa etapa escolar, pelo fato de haver muitos professores, a articulação e comunicação dos profissionais torna-se mais restrita e mais difícil de se efetivar. Optamos, ainda, por não considerar na pesquisa a sala de aula em que esta pesquisadora exercia a função de docência, de forma a privilegiar a observação das atividades desenvolvidas.

Destarte, para Hessmann (2013, p. 110), que investigou a efetivação da Política Nacional de Educação Inclusiva em uma escola de Campo Grande, a atuação dos professores comuns e especializado torna-se mais complexa no EF II, uma vez que “[...] nas séries finais, o diálogo é menos frequente, segundo os docentes do AEE alguns professores ainda são resistentes a inclusão dos alunos na sala comum”.

Verificamos que essa resistência dos professores diante da inclusão escolar está relacionada às imprecisões do apoio ao trabalho pedagógico por parte da secretaria municipal de educação, da gestão escolar e do Estado, no sentido de promover formação continuada que traga essa compreensão, para possível mudança de atitude em relação às práticas e posturas quanto à inclusão escolar.

Cabe fazer referência a Batista e Silva (2015) que, ao investigarem um grupo de professores da educação básica e pesquisadores da educação especial, com o objetivo de reinventar as práticas pedagógicas, apontaram que esse processo de “reinvenção” associa-se “[...] ao conceito de inovar por meio da instituição de planos de ação docente, os quais devem ser desenvolvidos nos contextos escolares de referência dos professores participantes e que têm a inclusão escolar como um dos principais fins.” (BATISTA; SILVA, 2015, p. 33).

Nunes Sobrinho e Naujorks (2001, p. 22), ao discutirem acerca da pesquisa em educação especial, consideram que devido à sua complexidade essa modalidade de educação “[...] tem



produzido conhecimentos que impõem o deslocamento do pesquisador em direção a outras áreas que nos relacionamos como ‘interfaces’ da Educação”.

Dentre as tarefas do pesquisador está justamente registrar “[...] os padrões de mudanças em qualquer variável e descrever as relações e as modificações que efetivamente acontece no contexto da investigação, cabendo às teorias explicar os princípios e regras que produzem tais relações.” (NUNES SOBRINHO, NAUJORK, 2001, p. 9).

Dessa forma, investigamos aspectos da relação didática de 11 professores regentes e APE do 9º ano do EF II e das mediações didáticas na escolarização de um estudante com deficiências múltiplas.

Conforme a Resolução Semed n. 154/2014, cap. III, art. 23, o APE deve:

[...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, [...] planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada [...]. (CAMPO GRANDE, 2014, p.4).

A referida Resolução orienta as práticas do APE associadas às do professor regente ao prever o planejamento e intervenções conjuntas. Apesar de estar previsto nas orientações, as funções dos profissionais, cabe-nos refletir a viabilização destas, tendo em vista que as condições concretas postas na escola não favorecem o planejamento e responsabilidade em conjunto. Quanto às orientações locais, como é o caso da Semed, cabe ressalva do acompanhamento desse órgão diante de suas determinações, bem como de condições para que sejam cumpridas.

Mendes (2002, p. 76), reitera que para a construção de uma escola inclusiva haverá “[...] a necessidade de ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, [...]. O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional seja planejada coletivamente [...]”. Compreendemos que isto requer mudanças e reorganização da proposta pedagógica da escola e das práticas dos profissionais, bem como orientações mais claras das políticas educacionais e apoio dos órgãos locais responsáveis.

Apoiados em fundamentos das políticas educacionais para a educação especial e concepções da sociedade nos diversos momentos de sua constituição na educação geral, tendo como referência as práticas e concepções docentes, buscamos com a pesquisa apreender as mudanças ocorridas na atuação dos professores na escolarização dos estudantes com deficiência, tendo em vista sua inserção no ensino comum.

Em sintonia com os autores, pretendemos compreender e refletir como esses profissionais organizam suas práticas no contexto de sala de aula comum, tendo em vista a inclusão escolar do estudante com deficiência. As análises permitiram delinear as práticas docentes e possibilitou a instituição de ações para contribuir com práticas já desenvolvidas.

### **4.3 Análises e reflexões das observações e das entrevistas aos professores regentes e APE na escolarização do EA**

Foram realizadas 39 horas de observações na sala comum, 2 horas do conselho de classe e entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, aos professores regentes e ao APE, no intuito de captar aspectos da relação didática, mediações e espaço físico de escolarização do EA. As observações foram registradas em um diário de campo e as entrevistas, gravadas e transcritas, posteriormente foram analisadas para maior compreensão do objeto de estudo.

Os ambientes designados às entrevistas foram a biblioteca, sala de recursos, sala de informática e laboratório de ciências, respeitando a rotina de atividades da escola.

As entrevistas e as observações permitiram conjecturar sobre a concepção de inclusão escolar que permeia o ideário dos profissionais refletido em suas práticas, incluindo aspectos da relação didática, mediações e local de escolarização do EA. Portanto, farão parte das discussões, juntamente com as percepções da pesquisadora e dos estudos precedentes.

Buscamos observar diferentes dias da semana, no intento de apreender aspectos da organização do trabalho didático de todos os componentes curriculares e professores.

Na sala de aula observada, estudavam 28 estudantes, dentre estes, o EA e outros 2 estudantes com deficiência intelectual, que não contavam com o auxílio do APE<sup>28</sup>. A presença dos professores na sala variava de uma a três aulas semanais, sendo que o APE permanecia em todas as aulas, exceto nos seus horários de planejamento, que consistiam em quatro horas semanais.

Observamos que o EA não frequenta parte da segunda aula, pois precisa de um tempo maior para se alimentar; igualmente, ausenta-se na última aula, porque o ônibus adaptado que utiliza passa às 16h40min. para apanhá-lo e, um pouco antes desse horário o APE faz a troca higiênica do estudante. Portanto, há limitação e comprometimento de sua frequência em certas aulas, questões ainda não resolvidas pela gestão escolar e pelo poder público. Observamos que os serviços são pensados para atender os profissionais e não o estudante, uma vez que os

---

<sup>28</sup> Os dois alunos com deficiência intelectual citados não recebiam auxílio do APE tendo em vista que na avaliação feita pela Semed, esses não necessitavam desse tipo de apoio especializado.

serviços não se adequam ao último, o que nos remete à compreensão de que a proposta de inclusão em que a escola deve se adaptar ao estudante de acordo com nossa legislação não acontece.

As aulas dos professores, em geral, são explanadas no quadro, com ênfase na escrita, explicações coletivas e utilização do livro didático, da mesma forma que historicamente, se configurou o trabalho didático docente. Conforme Neres (2015, p.19): “Esse formato cristalizado na escola, não tem favorecido o processo de escolarização dos alunos com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada. Ressaltamos que, ao considerar as novas demandas de estudantes do século XXI, e mais ainda os com deficiência, cabe aos docentes pensar em ações pedagógicas mais elaboradas, recursos audiovisuais que se utilizem das diversas linguagens lúdicas, com cor, som e movimento, que tragam vidas às salas de aulas e que façam de fato os estudantes pensarem, mostrarem-se comprometidos, terem vontade de participar, despertando seu senso crítico e se emancipando.

Os professores orientam o APE sobre o que será realizado, o APE reexplica ao EA. As trocas de informações sobre a escolarização do EA acontecem em intervalos e sala de aula, pois os horários de planejamentos não são comuns, questão que merece ser repensada e discutida nas orientações legais. Segundo o APE, poucos professores buscam informações sobre abordagens a serem realizadas com o EA.

Com relação ao planejamento em conjunto, cabe uma ressalva, tendo em vista que o APE participa das aulas de todas as disciplinas, exceto do momento primordial para que haja um trabalho de qualidade, que é o planejamento. Observamos nesse caso um equívoco imensurável, pois, sendo o APE um professor de didática e de Educação Especial, como pode desenvolver um trabalho junto ao EA se não sabe a intenção dos professores em suas aulas e atividades, as quais são definidas no planejamento?

Pareceu-nos que o tempo na escola é preenchido com tantas atividades e responsabilidades que não há tempo para se pensar em planejamento conjunto entre os profissionais e que não se tem a percepção, nesse espaço, de que o APE deve participar do planejamento dos professores regentes. Parece ainda haver certa acomodação quanto à situação em questão, tendo em vista que existe a disponibilidade de tempo e hora-atividade. Estas são questões ainda não resolvidas nas orientações legais, que envolvem custo, portanto, são ignoradas ou postergadas pelos profissionais.

Cabe lembrar que a responsabilidade é de ambos os profissionais, especialmente dos professores comuns, que representam o cenário comum escolar, mas que na presença do APE se desresponsabilizam pela escolarização destes estudantes.

A própria organização da escola não contribui para que o professor se sinta corresponsável e tenha sentimento de pertença pela escolarização desses estudantes, considerando que o tempo de intervalo é quase nulo, portanto, professores e APE apenas falam sobre o estudante e conteúdos nesses intervalos e durante a aula. O que nos mostra o quanto é frágil a proposta de inclusão escolar, no que se refere às práticas pedagógicas. Percebemos que as normas são cumpridas, mas não se discutem questões que envolvem planejamentos e ações coletivas, tempo para estudo e compreensão das necessidades, elaboração de materiais, dentre outras.

Essas preocupações devem estar presentes na escola, é papel de todos, professores, família, gestores escolares, secretaria de educação, inclusive do poder público. Isso tem nos revelado o quanto a legislação e as políticas vigentes não têm considerado as reais necessidades para a prática, inclusive em uma proposta em que os professores regentes sintam-se corresponsáveis por esse processo.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001: “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns [...] exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado [...]” (BRASIL, 2001b, n.p.), sob pena de não obter os objetivos previstos: inclusão, participação e avanços desses estudantes. Esse documento não esclarece como essa “interação constante” deve acontecer. Mencionamos, assim, o papel da escola de proporcionar essa interação entre os profissionais.

As análises das observações e dos relatos dos professores regentes e APE foram realizadas por meio da categoria histórica “Organização do Trabalho Didático”, proposta por Alves (2005). Para o autor, em cada tempo histórico, constitui-se uma forma peculiar de acordo com as necessidades sociais da sociedade. A organização do trabalho didático presume uma relação educativa envolvendo professor/ estudantes, realizada por meio de mediações (técnicas e procedimentos didáticos) em espaços físicos pertinentes.

No caso da escolarização de alguns estudantes com deficiência, conforme prevê as orientações para a educação especial, como parte dos serviços e apoios especializados, além dos professores regentes, fazem-se presentes outros agentes, em particular, nesse estudo, o APE. A relação educativa envolve, portanto, dois profissionais que atuam no mesmo espaço físico e elegem instrumentos de mediações para escolarizar esses estudantes.

Saviani (2010, p. 9) alerta que na história da educação o trabalho didático “[...] corresponde ao modo como, ao longo da história, foi realizada a atividade educativa”. De modo que, a cada época, a julgar pelas necessidades concretas da escola, essa atividade educativa é representada por meio da atuação docente.

No que tange à organização do trabalho didático, Brito et al (2010, p. 1) apontam que essa perspectiva teórica surgiu da necessidade de “[...] trazer à luz o resultado das investigações já realizadas ou em andamento sobre a temática em foco, [...] especialmente aquelas pesquisas que tomam como singular o interior da escola.” Nesse estudo, propomos analisar aspectos da organização do trabalho didático da educação especial na sala comum.

Considera-se nesse estudo, a relação educativa entre professores regentes/APE/EA, mediações didáticas utilizadas para escolarizar o EA no espaço físico sala de aula comum. Para tanto, elencamos 3 eixos de análises, a partir da categoria Organização do Trabalho Didático, a saber: I. Espaço Físico de escolarização do EA, II. Relação Educativa (Professores Regentes/APE/EA) e III. Instrumentos de mediação didática, descritos a seguir.

#### 4.3.1 Eixo I: Espaço físico de escolarização do EA

A despeito de estar inserido na sala comum com os demais estudantes, o espaço físico ocupado pelo EA e APE pareceu-nos peculiar: sentavam-se ao fundo da sala em todas as aulas. Freitas (2013, p. 94), ao investigar a atuação dos professores de apoio à inclusão e os indicativos do ensino colaborativo, observou que esses profissionais ficavam ao final da sala, sendo este “[...] um lugar quase invisível, para não atrapalhar as explicações oferecidas aos demais alunos, o que ele não aprender, o professor de apoio poderá ensinar”.

Essa disposição estabelecida e naturalizada pelos professores regentes e especializados, estudantes comuns e com deficiência acentua o distanciamento desses agentes, perpetuando atuações paralelas no mesmo espaço físico, percebida nesse estudo, considerada natural pelo PH que, ao relatar sobre a sua interação com o APE assevera que esta é excelente: “Ela [APE] não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela, [...] pelo contrário a gente é muito cúmplice nesse sentido, [...] agora a gente divide por semana uma hora de aula [...]”. Não é possível visualizar a inclusão escolar conforme consta nas orientações legais no contexto analisado. Sem desmerecer o árduo trabalho docente, perguntamo-nos: que concepção de inclusão têm os professores? Quais as ações as secretarias têm feito para alterar essa concepção?

Os relatos do PH reforçam a divisão de funções na sala de aula, bem como o espaço limitado que cada profissional ocupa. Quanto ao posicionamento do professor especializado ao fundo da sala ao escolarizar estudantes com deficiência, Freitas (2013) afirma que:

[...] constitui uma inferiorização do seu trabalho que o limita ao atendimento a um único aluno [...]; o professor regente de certo modo se desobriga da função de ensino e da responsabilidade com a aprendizagem da criança

deficiente e o professor de apoio limita sua função ao auxílio deste aluno. (FREITAS, 2013, p. 94-95).

Diante dessa situação, cabe repensar as atuações e responsabilidades dos professores regentes e especializados, de modo que as práticas sejam mais articuladas, tendo em vista todos os estudantes de modo que se sintam parte do mesmo contexto. Embora a responsabilidade recaia sobre os professores, deve ser estendida também aos gestores escolares, profissionais da secretaria e políticos, agentes que fazem parte do processo.

A inclusão escolar prevê novos atores e novas dinâmicas na sala de aula, não podendo ser tratada apenas como

[...] a simples inserção de um apoio humano para inclusão, visto que a mera presença de outro profissional produz efeito de sentidos que podem marcar ainda mais a condição “especial” do aluno ou pode contribuir com a escolarização desse aluno (TARTUCI, 2005<sup>29</sup>, apud FREITAS, 2013, p. 100).

Freitas (2013), ao evidenciar o papel do professor especializado nesse processo de colaboração, traz contribuições relevantes ao afirmar:

O professor de apoio é uma figura de singular importância para que o ensino colaborativo seja incorporado à escola, é muito benéfico para o aluno com deficiência ter esse acompanhamento aproximando-o da vida escolar, [...] fazendo o contraponto entre o professor regente e o conhecimento. (FREITAS, 2013, p. 103-104).

Portanto, há necessidade de estabelecer um novo plano de trabalho na sala de aula, com ações conjuntas, que contemplem efetivamente a participação e aprendizagem do estudante.

O EA não frequenta as AL e ALI I-II, portanto, a sala de aula não configura como espaço de escolarização e proposições de atividades. Observamos que a realização dessas atividades e avaliações ocorrem em outra aula e/ou em outro ambiente da escola com o APE.

Ressaltamos que há questões que fogem das atribuições dos professores, como o fato de o EA não frequentar algumas aulas e precisar sair antes do término de outras devido ao horário de seu transporte. Nesse processo, os professores tomam atitudes desorientadas, que

---

<sup>29</sup> TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

comprometem a participação do EA e são questões não esclarecidas nas políticas públicas que precisam ser discutidas.

Nas AAM percebemos que o instrumento de mediação que o PAM utiliza não contribuiu para que o espaço físico sala de aula comum seja apropriado. O PAM faz simulados como avaliações e necessita de silêncio, e como o EA tem limitações na fala, precisa falar várias vezes e alto para ser entendido pelo APE. Além disso, os conhecimentos do EA não condizem com o exigido, portanto, EA e APE se retiram da sala e realizam a atividade mais simples em outro ambiente da escola. Conforme o APE, o EA:

[...] não tem condições de participar [...] primeiro por não possuir [...] esse conteúdo básico e outra porque [...] todas as respostas dele são oralizadas [...] sempre que tem que fazer prova, tem que sair com ele da sala [...] para obter uma resposta, às vezes você tem que perguntar de três, quatro maneiras [...].  
(APE).

São situações às quais a escola não apresenta soluções condizentes com as orientações legais acerca da inclusão escolar, isso nos traz a resposta concreta de que nossas escolas não realizam a integração, nem tampouco a inclusão, pois nem a escola, nem as metodologias estão sendo pensadas para receber e acolher esses estudantes.

O mesmo ocorre em situações nas AM, em detrimento das dificuldades do EA com os conteúdos, o APE realiza outras atividades em outro ambiente da escola, dentre estes, foram observados, o pátio e a SRMs.

Como vimos, nas AM e AAM, devido às dificuldades do EA com os conteúdos e às mediações não favorecerem, a sala de aula não se caracteriza como espaço de aprendizagem. Embora na LDB nº 9394/1996 conste que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para esses estudantes, percebemos que a organização da escola e as práticas docentes pouco têm se modificado para atendê-los.

Zanata (2004) já havia apontado em seus estudos acerca de práticas inclusivas em uma perspectiva colaborativa que

[...] o professor de classe comum tende a modificar pouco sua prática, em termos de arranjos, de procedimentos instrucionais, atividades, formas de avaliação e adequação de conteúdos de modo que a participação e aprendizagem desses alunos ficam comprometidas. (ZANATA, 2004, p. 4).

Ainda que os discursos sobre a inclusão escolar e construção de escolas inclusivas imperem nos documentos oficiais, as condições postas na escola não contribuem para que sejam

eficazes as práticas docentes, nem tão pouco que a sala de aula seja ambiente adequado para que os estudantes com deficiência se apropriem dos conteúdos acadêmicos propostos pelos professores comuns. As adaptações curriculares e estratégias de ensino são aspectos que merecem reflexão. A esse respeito, a autora pontua que um dos enfoques:

[...] que mais poderia aproximar da construção de uma escola realmente inclusiva e acolhedora é aquele que tem a preocupação de ampliar o “que”, o por que”, o “para que” e “em que condições” os processos de ensino e aprendizagem ocorrerão, colocando no centro de suas considerações o aluno. Assim, para que a construção do currículo cumpra seu objetivo é preciso que haja uma adequada seleção e uso acertado de estratégias didáticas. (ZANATA, 2004, p. 4).

Considera-se primordial a participação do professor nessa construção e nas escolhas de estratégias, que nem sempre se conquistam em curto prazo. Dessa forma, o professor não poderá:

[...] deter-se apenas no cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser reflexivo e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade [...] é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho, [...] que venha a promover um equilíbrio entre teoria e prática, [...] fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classes [...] favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. (MORAIS et. al 2004, apud ZANATA, 2004, p.42-43).

No contexto das AG, o PG entende que a sala de aula não é privilegiada como local para o EA desenvolver as atividades propostas, ao afirmar que para realizar as atividades propostas “[...] ele [EA] tem que levar um tempo, para falar, para racionar, muitas vezes ele (EA) tem que ir para fora [...] tem barulho na sala, não dá para ele ficar legal”. O PG considera que a configuração da sala de aula, tendo em vista a forma de divisão do tempo e o barulho, não contribui para a aprendizagem do EA.

Da mesma forma, observando aspectos do espaço físico de aprendizagem nas AM, percebemos que no mesmo local ocorrem atuações, propostas de conteúdos e responsabilidades paralelas. Ao iniciar a aula, o PM propôs exercícios sobre triângulos. O APE estava ao fundo, conversando com o EA sobre rotina, utilizando o calendário em detrimento da dificuldade em acompanhar os conteúdos de matemática. O PM orientou os estudantes a copiar os exercícios do quadro. O APE registrou os exercícios propostos pelo PM no caderno do EA.



O PM circulou pela sala, abordou outro estudante com deficiência leve que frequenta a sala e o questionou se apresentava dúvidas. Após os registros dos problemas, o APE leu e questionou o EA sobre os exercícios, o PM passou pelas fileiras dos estudantes esclarecendo dúvidas, exceto no EA. Conforme o APE, pelo fato de os conteúdos da aula serem complexos, o EA não consegue acompanhá-los, portanto, apenas são feitos os registros e, em seguida, retomadas questões mais simples do componente curricular.

Nessa aula, não houve diálogo entre os docentes, o PM enfatizou a participação dos estudantes comuns com a atividade e o APE se ocupou em escolarizar o EA na sala de aula. Honnef (2015, p.11), ao discorrer sobre trabalho docente articulado, pontua que “[...] com diálogo, discussão e análise entende-se que se consiga efetivar [...] o elo entre o saber e o fazer, construir novos conhecimentos e experiências pedagógicas frente à educação de alunos com Def/NEE.” O fato de atuarem juntos na sala de aula poderia favorecer o diálogo.

Diante das dificuldades do EA em acompanhar os conteúdos desses componentes curriculares, é necessário o diálogo entre os docentes acerca de como seria possível propor atividades para que os conteúdos fizessem sentido para o EA, “[...] de forma que os fazeres e saberes, [...] possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com Def/NEE como dos demais” (HONNEF, 2014, p.15).

A aquisição de conhecimento na escolarização das pessoas com deficiência dá-se de formas e tempos diferentes e o que é ensinado na escola está pré-definido nas diretrizes da escola, dificultando a autonomia do professor. Entretanto, “[...] o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar são questões que devem perpassar o planejamento do professor, mas em decisão coletiva da escola.” (SOUSA, 2008, p.120).

Nas AEF, os espaços de aprendizagem variaram entre sala de aula e quadra. No primeiro, o PEF utiliza para os registros no quadro e discussões dos conteúdos e o segundo contexto reserva-se para as aulas de práticas esportivas. Tendo em vista as limitações do EA, o PEF afirmou que estava adaptando um esporte denominado “boxa<sup>30</sup>” para possibilitar a sua participação nas aulas e ainda que realizava exercícios de alongamentos na quadra.

Ao considerar aspectos de espaço físico e realizações de atividades nas AQ-F, o PQ-F afirmou que estas são realizadas “na sala de aula. [...] todo mundo junto, interação [...]”. Nesse contexto, a sala de aula é enfatizada como local de aprendizagem do EA e demais estudantes.

---

<sup>30</sup> Esporte adaptado, praticado com uma bola, o qual o PE adaptou, utilizando cano de PVC, para que o EA pudesse se orientar e jogar.

Tendo em vista as limitações motoras e as dificuldades do EA com áreas exatas, o PQ-F privilegia o laboratório de ciências para explicar as aulas de forma mais concreta,

[...] ele [EA] não pode montar o experimento, mas ele está [...] sempre acompanhando visualmente, a única coisa que ele conseguiu tocar foi um modelo de átomo, [...] a gente ajudando e segurando, então a parte de toque, de sentir textura, [...] já é mais complicado. (PQ-F).

Diante das limitações do EA com os conteúdos nas AQ-F, o professor possibilitou a participação deste em ambientes que privilegiam instrumentos concretos de aprendizagem.

No contexto das AA, percebeu-se que a dinâmica do PA contribuía para que a organização física da sala se diversificasse, tanto nas disposições dos estudantes, que variavam conforme a atividade, quanto nos recursos e materiais utilizados pelo PA (vídeos, materiais de pinturas, debates e seminários). As diversificações de estratégias ampliaram as possibilidades de participação do EA e demais estudantes, bem como a forma de avaliação dos professores.

No contexto das AH, percebemos com os relatos do PH que, apesar de acreditar na diversidade, tendo em vista a especificidade do EA e conjuntura atual da escola, não considerava a sala de aula como espaço físico central para o aprendizado deste, e indicava apenas alguns momentos na sala de aula comum como essenciais aos estudantes com deficiência.

[...] essa questão de colocar alunos com deficiência em sala de aula, deveria ser muito repensada [...] eu acredito sim na diversidade, [...] que esses alunos deveriam estar dentro da escola, [...] o que eu pensaria, seria que esses alunos deveriam ter um espaço, [...] não formar um gueto [...] eles deveriam participar de determinados momentos em sala de aula, [...] assistir um filme [...] participar de uma dinâmica, [...] aula de educação física [...] no intervalo, mas [...] a escola poderia estabelecer isso melhor, [...] algumas vezes por semana esses alunos [...] convivendo com os outros, mas dentro de sala de aula, eu acredito que é um desrespeito com o nível cognitivo dele, é complicado. (PH).

Os relatos acima reforçam a ideia instaurada ao longo da constituição da educação das pessoas com deficiência, com enfoques assistenciais, a inserção para socializar e conviver em sociedade, participando apenas de atividades simples, secundarizando ou eximindo-as dos escolarização. Essas concepções valorizam todos ambientes, exceto a sala de aula, todas as atividades escolares, exceto as acadêmicas.

Ressaltamos que esse professor teve a disciplina educação inclusiva na sua graduação, contudo, observamos que a inserção de uma disciplina não é suficiente para mudança de concepção, embora possibilite que os professores reflitam sobre a área.

Tais concepções são reveladas nos estudos de Capellini (2004). Ao investigar as possibilidades do ensino colaborativo nos processos de inclusão escolar, os professores, conforme a autora, “[...] tinham uma abordagem educativa internalizada de que o aluno, devido às suas deficiências, necessitavam de ensino especial sempre e que este teria melhor desempenho se inserido num ambiente onde todas as crianças tivessem dificuldades [...]” (CAPELLINI, 2004, p.209).

Embora as orientações oficiais prevejam a sala de aula como espaço de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência, os relatos do PH demonstram a concepção vigente que tende a privá-los de conhecimentos escolares e a excluí-los. Descaracterizar o papel que tem a escola e docentes e estabelecer ambientes específicos de aprendizagem e convivência é promover exclusão dentro da escola. Tal concepção caracteriza o que apontou Pletsch (2009): em certa medida, persiste uma visão estática de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em:

[...] “normais” e “anormais”. Os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, [...] para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos diagnosticados como deficientes mentais [...]. (PLETSCH, 2009, p.3).

O PH aponta ainda os problemas que a escola enfrenta, diante da inclusão escolar, abrangendo questões físicas, sociais e escolares, ao afirmar que os estudantes com deficiência

[...] estão lá como uma forma de que os outros alunos convivam com as diferenças [...]. A escola de forma nenhuma é pensada para eles, é adaptada, assim fisicamente em alguns pontos, [...] mas para que eles (EA) desenvolvam os próprios saberes, isso aí, é quase que nulo [...]. (PH).

A postura do PH revela o despreparo dos professores, incompreensão do que seja a inclusão e a necessidade de formação para as novas demandas do exercício da profissão, que também deve ser investimento pessoal, além de ser responsabilidade da escola ao organizar as atividades escolares e do poder público ao elaborar as orientações legais. A inclusão deve ter sentido para os professores, e não ser vista como algo a ser cumprido por estar estabelecido

como direito. Para tanto, condições materiais devem ser dadas a esses profissionais e uma das possibilidades apontadas são as formações continuadas prevista nas legislações.

Aspectos sociais e assistenciais são centrais nos discursos sobre inclusão escolar, refletidas nas práticas docentes. Isto é percebido quando o PH ressalta questões de sociabilidade nos processos avaliativos do EA, “[...] mas dele [EA] estar na escola é muito mais social do que para aprendizado, então a gente leva também por esse contexto”.

Essa percepção foi apontada em Lago (2014), ao investigar o AEE para estudantes com deficiência baseado no coensino. A autora revelou por meio dos discursos dos professores que a presença desses estudantes em suas salas eram reduzidas à socialização e a escolarização era quase nula. Dentre as funções da escola está a de socializar mas, “[...] a escolarização desses alunos é que deve exercer o papel de extrema relevância” (LAGO, 2014, p.103).

Diante da aprendizagem dos estudantes com deficiência é imprescindível considerar que esses têm especificidades na aquisição de conhecimento e não assimilam na íntegra os conteúdos comuns, o que não deve ser motivo para que sejam privados desses conteúdos, devendo ser avaliados conforme seus níveis de conhecimentos, com vistas a implementá-los.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que as escolas devam garantir o “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008a, p.14).

Esses propósitos poderão ser alcançados quando os professores privilegiarem a sala de aula como local de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência, e a sua participação por meio dos componentes curriculares. Por sua vez, a escola precisará organizar suas atividades, de forma a oferecer a esses profissionais condições para que desenvolvam suas práticas pedagógicas em favor da inclusão escolar desses estudantes.

#### 4.3.2 Eixo II: Relação Educativa (Professores Regentes/APE/ EA)

As AL e ALI I-II são aulas que o EA não frequenta por serem uma vez por semana e no último tempo. Nestas aulas, observamos que a relação didática tem enfoque na atuação do APE e, embora os professores regentes atribuam notas, não têm muito contato com o EA.

Ao explicitar uma atividade proposta, o PL enfatizou a atuação do APE na relação educativa com o EA afirmando que “[...] a auxiliar acaba me passando, porque como eu não tenho esse contato diário com ele, então é mais por conta da auxiliar mesmo.”

Quanto à relação professor regente/APE, embora o EA não frequente as aulas e as mediações fiquem por conta do APE, observamos esforços e o reconhecimento das especificidades do EA por parte dos professores, quando a PL afirma que:

[...] as vezes que nós conseguimos sentar para conversar, a gente teve umas ideias bem bacana, [...] nós passamos para a parte da educação especial e elas também gostaram, que foi a ideia de procurar esses vídeos [...] dinâmicos para ele, porque só é dessa forma que ele consegue realmente dar uma devolutiva.

A constatação de houve devolutiva da aprendizagem do EA pode ser percebida pela afirmação do PL:

[...] acredito que o pouco que ele conseguiu passar para a auxiliar [...] ele conseguiu entender realmente o que vem a ser essa literatura, diferenciar língua portuguesa da literatura, que uma trabalha a parte mais específica mesmo da língua e a outra acaba trabalhando o livro [...] (PL).

No entanto, ao ser questionado acerca dos encaminhamentos pedagógicos e didáticos do EA, o PL relata: “[...] a gente tem um contato maior no momento do conselho de classe [...] a gente consegue ter esse momento de identificar o que ele [...] está conseguindo aprender”.

Quanto às discussões pedagógicas, troca de informações acerca do EA, o PG afirmou que “quando há os conselhos o professor fala [...] como que está o aluno, a professora fala como está a situação dele naquela disciplina e por aí dá para você ir vendo [...]”.

Ao observarmos o conselho de classe, em que participaram todos os profissionais, percebemos contradições nos relatos dos docentes e que é um momento em que se enfatizou apenas os resultados. Ao mencionar o nome do EA, a nota 6,0 e 7,0 foi unânime em todos os componentes e um comentário apenas foi feito pela diretora: “é o último ano dele aqui, né?”, nada que ressaltasse a aprendizagem ou dificuldades apresentadas pelo EA.

As notas apresentadas correspondem aos processos avaliativos. Observamos que o rendimento do EA é de 60% e 70%, o que se contradiz com os rendimentos deste nas descrições e análises dos componentes curriculares. O que se pressupõe, portanto, é que não houve referência sobre os processos de avaliação para a construção de objetivos, demonstrados nas práticas que fizeram chegar a esses resultados, tidos apenas como suficientes para que o EA seja aprovado.

No que se refere aos aspectos da relação didática entre PLI I-II e APE, percebemos um esforço maior do segundo, confirmando-se no relato do PLI I-II ao afirmar que o APE

“[...]sempre acaba buscando meios para assistir ele [EA] no caso, que é exatamente a função dela [...]”, reforçando a ideia de que a responsabilidade do atendimento e escolarização do EA é do APE. O que já fora evidenciado em Anjos, Andrade e Pereira (2009), quando, ao discutirem a inclusão do ponto de vista dos professores, concluíram por meio dos discursos dos docentes que:

A expectativa mais evidente com relação ao trabalho do professor que cuida do AEE, que atende nas salas de atendimento especializado, nas salas multifuncionais ou como professor itinerante, é que ele trate apenas das questões referentes à educação dos alunos com deficiência. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA 2009, p. 126).

Ao mencionar uma avaliação, o PLI I-II afirmou que esta foi realizada pelo APE “[...] fora de sala de aula, não sei em que tempo [...] acredito que ela até tenha feito outras coisas também [...] não sei”. Mas, na realidade essa última avaliação, a ideia partiu dela [...]”, o que reforça a incipiente participação do PLI I-II nos processos avaliativos do EA, que ao enfatizar a atuação do APE, exclui os conteúdos do componente curricular.

Consideramos a relação didática do PAM e APE comprometida pelo fato dessa aula ser no segundo tempo, horário que o EA se alimenta, devido ao seu comprometimento motor e à necessidade de um tempo maior para essa atividade.

Acerca de trocas de informações dos docentes, o PAM relatou que uma vez por semana coincidem os horários de planejamentos e que, nesses momentos, conversa com o APE “[...] para tirar essas dúvidas [...] às vezes ela procura para falar também [...] às vezes, quando ela propõe também atividade diferenciada para ele normalmente [...]”.

Embora o PAM aponte dificuldades no estabelecimento de uma relação didática com o APE e o EA na sala de aula, afirma que a interlocução é fator um pouco:

[...] complicado pelo motivo da quantidade de aula, é uma aula só por semana, [...] às vezes cai no feriado [...] conselho de classe, [...] o lanche também atrapalha [...] a escola também tem um monte de obrigações [...] planejamento, provas [...] então ela é feita, conforme as oportunidades [...]. (PAM).

Ao discorrer sobre as interlocuções, o PAM centraliza responsabilidade nos aspectos exteriores, não aponta suas práticas como relevantes no processo escolar do EA, e isso se torna mais enfático ao ressaltar atendimentos paralelos, com a justificativa de que os conhecimentos do EA não estavam de acordo com os exigidos pela etapa escolar: “Acabam sendo duas linhas,

pelo motivo da dificuldade do aluno em acompanhar o conteúdo normal [...]. A gente acaba aplicando duas pedagogias [...] dois planejamentos, um diferenciado para ele e outro para sala [...].” (PAM).

As considerações reforçam a responsabilização do EA pelo fracasso escolar, resultado de práticas ineficientes anteriores, em que a deficiência justifica atuações paralelas.

A questão de se propor atividades diferenciadas deve ser discutida pelos professores, não podendo ser confundidas com atividades fora do contexto dos conteúdos. É necessário, às vezes, apresentar propostas diferentes para garantir a igualdade de oportunidades, dando-lhes condições de realização.

Schreiber (2013), ao discutir sobre a organização do trabalho docente na sala comum com estudantes com deficiência, constatou que o ensino dos conteúdos curriculares:

[...] não é considerado na organização do trabalho pedagógico com os alunos da [...] Educação Especial. Constatou-se [...] que nas políticas em vigor o trabalho na classe comum com esses sujeitos está organizado por meio de ações de caráter instrumental [...] determinadas a partir do diagnóstico clínico e desenvolvidas por profissionais [...] da Educação Especial, evidenciando a dicotomia entre ensino regular e a [...] Educação Especial. (SCHREIBER, 2013, p. 8).

Vale ressaltar que o EF II, ao considerar a realidade investigada, compõe 11 professores e componentes curriculares diversos. Assim, se considerarmos a atuação apenas do APE, pedagogo ou com licenciatura específica, os demais componentes não serão trabalhados. Para tanto, o trabalho conjunto é indispensável, sob o risco de ser evidenciado o caráter instrumental com diagnóstico clínico com atuação exclusiva do APE.

Nas AG, percebemos o trabalho com mapas. O PG expôs o mapa mundi, propôs atividade de pintura e identificação dos países, entregou as atividades para os estudantes comuns e APE. O APE auxiliou o EA com a pintura e localização dos países. A comunicação entre PG e APE resumiu-se em entregar a atividade.

No que tange à relação didática que envolve professores/estudantes, bem como a interlocução com o APE, o PG afirmou que no dia a dia é constante:

[...] ele [APE] tem o livro, quando vai trabalhar o conteúdo, falo para ele [APE] o que vai trabalhar, ele pega o planejamento, para ele está ali vendo o que a gente está fazendo, [...] eu passo atividade para os alunos normais e o professor (APE) acompanha e junto com ele [EA] vai desenvolvendo [...]. (PG).

Quanto à responsabilidade no processo escolar do EA, persiste o enfoque da atuação do APE, o PG parece considerar seu trabalho secundário, como um apoio ao APE, ao afirmar:

Eu acho que o professor, regente [...] e o professor acompanhante são responsáveis, o outro ainda muito mais, que o outro que está ali com ele [EA] [...] sentindo a necessidade mais premente dele e eu quando tem uma coisa que [...] ele não entende, pede para eu dar uma clareada [...]. (PG).

Ficou evidenciado no discurso do PG que a atuação do APE é central para que o EA aprenda todos os conteúdos, ao afirmar que o APE, “[...] tem que ter um pouco de conhecimento de todas as disciplinas e eu vou lá e dou a minha aula, [...] ela tem que ter o conhecimento de geografia, de matemática, de português, [...] para ela é muito mais difícil.” (PG).

O fato do PG sentir-se menos responsável pelo atendimento e escolarização do EA pode ser relacionado à falta de esclarecimento acerca da educação especial, bem como sua participação nos processos escolares do EA, o que pode ser observado quando o PG afirma:

Eu não sei se para ele [EA], atende as necessidades [...] a gente recebe o aluno, não tem nenhuma orientação, [...]. De parte da orientação, até mesmo do órgão que cuida dessas atividades, mandar já umas coisas diferentes para gente poder melhorar [...] então esse apoio que eu acho que falha, que não tem. (PG).

Os relatos do PG revelam contradições, ao mesmo tempo que centraliza atuação do APE na escolarização do EA, reclama por apoios para aprimorar suas práticas com o EA, embora, sem relacionar suas práticas com as do APE, que configura um apoio especializado para mediar as práticas pedagógicas do ensino comum.

Essas contradições revelam as fragilidades da formação docente e das imprecisões das políticas públicas: ao mesmo tempo em que os professores são chamados à responsabilidade, a estes não são dados subsídios formativos e apoios para essa compreensão. Cabe referendar o papel da gestão escolar e o poder público nesse processo, no sentido de dar condições para que os professores desenvolvam suas práticas, conforme estão previstas nos documentos legais.

Nos relatos do PG, a relação didática se define em professor regente com os estudantes “normais” e APE com o EA. Os docentes na escola ainda atuam:

[...] individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não



conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades. [...] a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos. (THOUSAND; VILLA, 1989<sup>31</sup>, apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 17-18).

Atuam individualmente devido ao fato da conjuntura atual da escola e das orientações legais não esclarecerem nem possibilitarem atuação conjunta. É necessário que esses momentos sejam pensados e possibilitados aos professores a partir de uma proposta de reorganização da escola apoiada pelo poder público, em uma configuração cuja relação didática dos docentes se articule, no intuito de superar as práticas individuais e paralelas.

As discussões acerca da educação inclusiva advogam pela presença, participação e progressão de todos os estudantes, inclusive os com deficiência no ensino comum, portanto, o papel do professor regente torna-se fundamental. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) asseveram que a inclusão escolar impõe ao professor regente desafios, por isso, “[...] ele vai demandar de apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula”.

Macedo (2002, p. 1) pondera que “analisar os desafios à prática reflexiva na escola implica pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação [...]”.

Contemplar à diversidade na sala de aula comum implica se deparar com situações em que nem sempre o professor regente encontra respostas ou atitude pensadas, demandando apoios e serviços que a educação especial oferece. Nesse estudo, tem-se o apoio do APE, que atua na sala de aula comum para viabilizar os conteúdos propostos pelo professor regente. Um projeto inclusivo, nesse sentido,

[...] não é ação de apenas um profissional [...]. Para possibilitar a maestria pedagógica com qualidade [...] onde haja um ou mais alunos com necessidades especiais, é importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um professor (princípio da bidocência) [...] (BEYER; SANTOS, 2006, p. 5).

Conforme os autores, a bidocência consiste na prática colaborativa entre o professor de educação especial e do ensino comum para promover a inclusão escolar dos estudantes.

---

<sup>31</sup> THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. **Educating all students in the mainstream of regular education**. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104.

A carreira docente, ao longo da história se constituiu de forma isolada, sendo difícil dividir espaços e atuar em conjunto. No que tange a uma proposta que atinja os preceitos da educação inclusiva pautada na heterogeneidade, faz-se necessária atuação articulada entre professores comuns e especializados. Em termos de legitimação da inclusão escolar avançamos, sendo exemplo desse avanço a atuação do APE na sala de aula. No entanto, cabe refletir acerca da implementação das práticas docentes e se estas tem contemplado a participação de todos.

Com relação à interlocução com o APE, considerando o desenvolvimento acadêmico do EA, o PG relatou: “[...] converso com ela, na aula mesmo ali [...] quando os alunos estão fazendo alguma coisa [...] e vou me inteirar como é que está indo, olhar o caderno dele [...]”. Observamos contradições nesses relatos, uma vez que o PG ao afirmar que vai se inteirar da situação do EA, mostra que os professores não participa do processo, apenas do resultado final, quando atribui uma nota ao estudante.

No contexto das AEF, ao trabalhar sobre exercícios físicos, no coletivo, o PEF ressaltou a importância da prática de exercícios, cuidados ao realizá-los e a importância destes para o EA, devido ao fato de ter os membros atrofiados. Na prática, o PEF realizou alongamentos com o EA, possibilitando sua participação na aula.

Quanto à relação educativa com o APE, o PEF destacou que as decisões envolvendo o processo escolar do EA são tomadas por meio das conversas nas aulas:

[...] a gente conversa, tanto é que foi numa dessas conversas que ela [APE] comentou, falou que o L. estava regredindo na questão motora [...]. Justamente por não ter esse acompanhamento no contraturno [...] A gente vê aqui na escola que, no caso a S. que acompanha, [...] nós em sala também, [...] mas, se a família não tiver envolvida, [...] o aluno [...] não vai progredir. (PEF).

O PEF enfatiza o papel da família e do profissional especializado na escolarização do EA, ressalta o papel da escola e professores, incluindo-se nesse contexto, embora acredite que os esforços não estão sendo suficientes. Reconhecemos que a escola e família sejam indispensáveis na inclusão desses estudantes, mas não se pode considerar que as dificuldades serão resolvidas apenas sob esses esforços, desconsiderando o contexto social que se insere. Barros (2016, p. 107) considera que apesar de ser fundamental a presença dos profissionais especializados, não podem ser “[...] substitutivos ao envolvimento de toda a escola e de políticas públicas que efetivamente minimizem as mazelas sociais que refletem no cotidiano escolar”.

Ainda que ressalte as dificuldades para trocas de informações com o APE, o PEF reclama por envolvimento maior dos docentes na escolarização do EA, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas, afirmando que:

[...] nós professores, [...] juntamente com ela [APE], mas devido ao horário, tanto dos professores, quanto da professora que acompanha não coincide, [...] nesse aspecto precisa melhorar mais [...] a questão fica assim, eu, ela e o menino, né? Mas eu não sei [...] na outra aula de outro professor, [...] o que está trabalhando com ele, para todo mundo ficar sabendo o que está sendo trabalhado, até para ser como uma troca, né? E um poder ajudar o outro. (PEF).

Em uma AM, o PM propôs que a turma reescrevesse uma prova realizada. O EA não realiza essas provas, devido ao fato de seus conhecimentos não corresponderem ao exigido pela série, portanto, não realizou a atividade. Nesse dia, o APE faltou e um estagiário acompanhou o EA, o conteúdo proposto consistia em trigonometria. O estagiário registrou no caderno do EA o conteúdo que o PM passou. Durante toda a aula, PM e estagiário não conversaram.

Percebeu-se a importância do esclarecimento da atuação do profissional especializado, representado pelo estagiário, ao intervir na escolarização do EA, em situações de imprevistos. No contexto analisado, a inclusão escolar do EA se resumiu à simples presença na sala e quanto à atuação do estagiário, à simples transposição de informações propostas pelo PM.

Em uma outra AM observada, o APE havia faltado novamente, ao invés de estagiário, outro APE acompanhou o EA, mesmo sem saber o que seria trabalhado, devido ao fato do APE titular não ter passado o conteúdo. Embora o profissional estivesse habilitado para atuar na escolarização do EA, não houve comunicação para dar seguimento ao trabalho desenvolvido.

Observou-se que o conteúdo ministrado pelo PM consistia em equação de 2º grau. Paralelo a isso, o APE trabalhou com o EA noções de dia, mês e ano. O APE desenhou um triângulo no caderno do EA para tentar relacionar com o conteúdo trabalhado pelo PM e afirmou não saber sobre o conteúdo, portanto, ficaram na sala como ouvinte de um assunto estranho. Durante toda a aula não houve comunicação entre os docentes.

Quanto à relação didática com o EA, o PM ressaltou o uso de atividades diferenciadas em detrimento do conhecimento limitado de conteúdos, afirmando que,

[...] é nesse seguinte modo, [...] eu estou trabalhando trigonometria, [...] ele não tem base nem do sistema monetário, como que eu vou ensinar trigonometria para ele, será que isso vai ser útil para vida dele? [...] eu acho melhor trabalhar algo totalmente fora do contexto daquilo que eu estou trabalhando na sala, mas que algo que vai ser útil para ele, né? (PM).

Embora o PM saiba que é necessário realizar um trabalho diferenciado com o EA, as observações revelaram contradições, tendo em vista que os conteúdos propostos nas AM pelo estagiário e APE se limitaram às noções de dia, mês e ano oralmente.

Ao analisar a relação didática entre PM e EA, observamos que o planejamento das aulas, ainda que ressaltassem preocupação com a aprendizagem do EA, não contemplam os conteúdos da etapa escolar, devido à limitação do EA, conforme o PM:

Eu sempre seleciono, pesquiso atividades que contemplem aquele aluno, no caso do L. ele não acompanha, né? Dele mesmo, a gente trabalha só questões assim... orais [...] o registro quem faz é a S. [APE], mas eu sempre procuro passar alguma coisa pra S. ...” (PM).

Quanto à relação didática que envolve PM e APE, apesar das orientações preverem articulação docente, persiste a concepção de que, com o apoio do APE, o EA torna-se mais estranho ao professor regente do que os estudantes com deficiência que não têm direito ao apoio, ao apontar acerca da abordagem com o EA, o PM afirmou que faz:

[...] o que pode, né? Adapta da melhor maneira [...] quando é possível. Quando não é, é aquilo que eu te falei, atividade totalmente diferenciada [...] eu levo as sugestões que eu faço para o I. [estudante que não tem o apoio do APE] também tem laudo [...] a S., ou pega aquelas, né? que eu levo para o I. ou uma outra diferenciada que eu levo para o L., mas a maioria ela que faz. (PM).

Merece destaque outra questão ainda não resolvida no trabalho de professores comuns e especializado: a presença de estudantes com deficiência que não tem direito ao apoio especializado. Ao que parece, estes estudantes ficam sob responsabilidade do professor regente, o que torna mais visível a divisão de atribuições dos professores na sala de aula.

Embora a relação didática entre PM e APE apresente disparidades e certo comodismo do PM quanto ao trabalho diferenciado diante dos estudantes com deficiência com apoio ou não, este último reconhece a diversidade na sala de aula, ao afirmar:

[...] se você for pensar no aluno especial ou não, [...] todo mundo peca nisso [...]. Você faz um planejamento pensando [...] numa sala homogênea, [...] Você teria que dar atenção especial a cada um [...] colocam dois, três alunos com laudo numa sala de trinta [...] três aulas [...] por semana. [...] Você mastiga o conteúdo [...] não está certo. Inclusão é só no papel, na lei, mas, sinceramente para mim ela acaba não ocorrendo como deveria. (PM).

O PM reconhece que a inclusão escolar não ocorre como é prevista e aponta aspectos que justifica o insucesso, evidenciando o que apontaram Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 63), que há “[...] um consenso que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturados para atender as novas demandas [...]. Evolui-se nas concepções, porém a escola tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada”.

As preocupações do PM nos remetem à responsabilidade também da escola nesse processo, o que nos traz novamente a reflexão de que a escola precisa ser repensada, e que o currículo, da maneira fragmentada em que está posto, não está adequado a nenhum estudante, especialmente aos com deficiência.

O PM demonstra preocupações com a heterogeneidade na sala de aula, que impossibilita o atendimento individual a todos, dificultada intensificada quando há vários estudantes com deficiência. Tal aflição fora apontada por Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao considerarem os discursos de professores, os quais demonstram preocupações dessa ordem:

[...] a aflição por não conseguir dar atendimento individualizado, entendendo-o como pré-condição para o atendimento aos alunos com deficiência. O professor de fato, não pode dar atenção a um aluno só, mas isso não aparece como um problema quando se descreve o seu trabalho como um todo, apenas em relação aos alunos com deficiência. Entretanto, ele também não poderia atender a cinquenta alunos [...] independente da presença de pessoas com deficiência na turma, mas essa quantidade aparece naturalizada [...]. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2012, p. 122).

Os autores reiteram que “[...] a compreensão de que só é possível ensinar um estudante com deficiência de forma individual e a naturalização das condições de trabalho podem ser fatores limitadores de tal aprendizado.” (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2012, p. 124).

No que tange à grande demanda de estudantes na sala, somada aos com deficiência, Crippa (2012, p. 91) assevera que “[...] essa falta de controle pode ser superada a partir do momento em que o professor comece a reconhecer possibilidades de mudança no ambiente, construindo espaços inclusivos”, o que implica transformações das práticas pedagógicas, dentre estas a possibilidade de atuar em colaboração com o profissional especializado, nesse estudo, o APE.

Quanto às considerações do PM, este reconhece as dificuldades da implementação da inclusão escolar, ao considerar a heterogeneidade, mas revela também certa descrença e impotência, naturalizando, em certa medida, as suas ações.

Beyer e Santos (2006, p. 2) ao discorrerem sobre o projeto pedagógico inclusivo pontuam que, “[...] temos encontros frequentes com professores/as de diferentes escolas [...] por um lado, observamos a atitude cética e crítica em relação à lei da inclusão escolar, e, por outro, a expectativa e busca por “fórmulas pedagógicas inclusivas”, o que absolutamente não existe!”

Tais concepções foram observadas nos relatos do PM e PG respectivamente:

Na minha opinião [...] não está certo. Inclusão é só no papel, na lei, mas, sinceramente pra mim ela acaba não ocorrendo como deveria. (PM).

De parte da orientação, até mesmo do órgão que cuida dessas atividades, mandar já umas coisas diferentes para gente poder melhorar, né? [...] (PG).

Ao mesmo tempo que são permeados pela descrença, os discursos sinalizam possíveis expectativas de mudanças. De fato, discutindo as possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar, Capellini (2004, p. 206) constatou aspectos positivos nas práticas docentes, apontando que “[...] os professores são ricos em soluções criativas e que têm vontade de aprender e partilhar com seus pares, embora estejam muito descrentes.”

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 38-39), destacam que o professor regente é uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar, pois é “[...] ele que, no dia a dia, consegue detectar os ajustes que podem ser feitos no ambiente, que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas, assim como pensar condições satisfatórias [...]”. Ademais, é ele também quem passa maior tempo com todos os estudantes na sala de aula.

Não há práticas prontas, tal processo se constitui por meio de análises, reflexões, erros e acertos, bem como por meio do apoio especializado. Segundo Beyer e Santos (2006, p. 2), “[...] alguns princípios que podem ser trabalhados com os educadores e implementados em caráter experimental, na tentativa de adaptar as escolas e as práticas educativas aos/às alunos/as com necessidades educacionais especiais”.

Nesse sentido, percebemos que a articulação do PM e APE se mostrava complexa, pois, devido ao fato dos horários de planejamento não coincidirem, este era feito no horário de aula. Conforme o PM, este:

[...] é o único momento que a gente tem e bem rápido porque você tem que atender 30 alunos, [...] uma ementa a ser cumprida [...] não sobra tempo para pensar realmente nesse aluno [...] ele tem uma auxiliar [...] e os outros que não tem? E tem laudo. E os outros que não têm laudos, mas tem muita dificuldade? (PM).

Além do grande número de estudantes nas salas, os professores do EF II, para cumprir a carga horária, têm de ministrar aulas várias turmas, aspectos que não contribuem para o desenvolvimento de práticas realmente efetivas. Porter (1991<sup>32</sup>, apud CAPELLINI, 2004, p. 207), orienta que, “[...] o número e salas para cada professor especialista não deve ser grande, para não impossibilitar um contato mais direto com o aluno”.

Vilaronga (2014, p. 106), em seus estudos acerca da colaboração da educação especial em sala de aula, apontou que “Os professores da Educação Especial [...] trouxeram mais vez a discussão da dificuldade em encontrar um tempo durante a carga horária de trabalho para realizar um planejamento coletivo.” A educação especial possibilitou o apoio especializado, mas não se discutiu acerca de questões como tempo e articulação entre os docentes.

O contexto da AM revelou que a falta de tempo, sobrecarga de trabalho e grande demanda de estudantes justificam o precário atendimento oferecido aos estudantes com deficiência. Quanto à atuação do APE, resume-se em propor atividades ao EA. Quanto aos demais estudantes com deficiência, depreende-se da análise que estes, devido ao fato de não ter o direito ao apoio especializado, permanecem à margem da aprendizagem efetiva.

Cabe refletir que a depender da singularidade dos demais estudantes com deficiência presentes na sala, o apoio oferecido pelo APE, tendo em vista o saber especializado exigido para a função poderia ser estendido. São questões ainda não resolvidas pelas políticas e a gestão da escola.

Acerca de um trabalho conjunto, tendo em vista a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) apontam o ensino colaborativo ou coensino como “[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

A comunicação dos docentes é relevante, no sentido de pensar estratégias que viabilizem a aprendizagem dos estudantes com deficiência, em um trabalho que unifique papéis e responsabilidades acerca dos procedimentos a serem utilizados.

No que tange ao ensino colaborativo Almeida e Machado (2010, p. 345) afirmam que este modelo de ensino “[...] tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva.”

---

<sup>32</sup> PORTER, M. Towards a dynamic theory of strategy. **Strategic Management Journal**, Baffins Lane – England, v. 12, 1991.

No contexto das AQ-F, observamos a preocupação do PQ-F em contemplar a presença do EA nas aulas, pois, como estas acontecem nos últimos tempos e o EA precisa sair mais cedo devido ao horário de saída do transporte escolar, este professor alterna a sequência das aulas.

A articulação do PQ-F e APE pareceu-nos satisfatória, uma vez que esse professor solicita a opinião do APE acerca do que pode ser relevante nos conteúdos para a aprendizagem do EA. Tais atitudes parece-nos mínimas se considerarmos os inúmeros serviços ainda não utilizados pelos estudantes com deficiência.

No que tange às abordagens didáticas com o EA, o PQ-F afirmou que tenta adequar os conteúdos das atividades às suas necessidades educativas especiais,

[...] com coisas visuais, trabalho muito laboratório com experimentos científicos [...] trabalho muito com modelo de isopor também que ele pode tocar, apesar da dificuldade motora dele [...] eu sempre troco informação com a professora dele, e tudo é levado em consideração [...]. (PQ-F).

No tocante às definições das abordagens com o APE, embora aconteçam nas próprias aulas ou intervalos, parecem dar-se de forma tranquila. Conforme o PQ-F, “[...] geralmente [...] uma semana antes, a gente discute mais ou menos qual que vai ser o assunto trabalhado, [...] e ela (APE) diz [...] ‘isso é ótimo, ele [EA] vai conseguir, [...]’ e a gente faz assim [...]”.

Retomamos, nesse sentido, o Artigo 23º da Resolução Semed nº 154/2014, que prevê que o APE deve: “II - Planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula.” (CAMPO GRANDE, 2014, p. 5). Embora devido à ausência de tempo, as comunicações ocorrerem de forma improvisada, por esforços de professores e APE.

Schreiber (2013, p. 8), ao discutir a organização do trabalho docente na escola comum de ensino com estudantes da modalidade educação especial identificou que, “[...] apesar de as professoras regentes e as auxiliares de ensino de Educação Especial atuarem de forma concomitante, o planejamento não é realizado em conjunto.” Nesse estudo, além de constatarmos as dificuldades em planejar em conjunto, observamos atuações paralelas e proposição de conteúdos diferentes, com enfoque na atuação do APE.

Outra exemplificação de abordagem de conteúdo específico envolvendo a relação didática PQ-F/estudante na sala comum é observada no relato do PQ-F, quando narra sobre os acontecimentos cotidianos de uma aula:



[...] eu estava explicando sobre as máquinas, simples, né? alavanca, plano inclinado e dentro disso, eu pedi para [...] citar alguns exemplos. E ele [EA] citou o alicate. [...] primeiro eu expliquei o conceito, o que era máquina simples [...] a importância delas e tal [...]. (PQ-F).

Observamos, nesse relato, os esforços do PQ-F para promover a aprendizagem do EA na aula, pois, ao considerar um conteúdo específico, propôs meios para que pudesse participar.

Cabe ressaltar que esses esforços e dedicação da parte de alguns professores para contemplar o EA em certas aulas são improvisados, haja vista que não há tempo, espaço, nem momentos para que essas ações sejam pensadas, planejadas e dialogadas de maneira adequada. Alguns professores precisam se desdobrar para encontrar tempo e respostas que contemplem os estudantes com deficiência, outros, justificam o não atendimento com os discursos de que a escola não oferece condições para que desenvolvam práticas que contemplem esses estudantes ou que sua formação não lhe proporcionou respostas a tais preocupações.

Destacamos nessa análise uma AQ-F, em que o APE faltou, no entanto, um estagiário acompanhou o EA. Ao adentrar a sala, o PQ-F esclareceu ao estagiário o que seria proposto, um vídeo sobre força e energia. Com fone de ouvido, o EA assistiu ao vídeo. Paralelo a isso, o PQ-F explanava o conteúdo sobre ácido, sais e óxidos para os demais estudantes. Observamos comunicação entre o PQ-F e estagiário, embora as atividades apresentassem conteúdos diferentes.

Em certa medida, o descompromisso do professor regente é justificado com a presença do APE na sala. De fato, embora o PQ-F ressalte a importância de seu papel nos processos escolares do EA, reconhece que na prática há divisão de papéis, ressaltando que o APE

[...] transpõe muitas coisas para ele [EA], só que eu acho que [...] às vezes a gente vê que tem professor auxiliar na sala e a gente meio que [...] dá uma relaxada. [...] mesmo tendo o auxiliar ali, mesmo ele passando, você tem que está em contato com ele [EA], né? E com todos, aliás [...]. (PQ-F).

Percebemos o esforço do PQ-F em estabelecer articulação e comunicação com o APE nas práticas pedagógicas, quando afirmou:

[...] Eu vou trabalhar tal conteúdo, então eu já falo para ela [APE] “Vou trabalhar com a maquete, bola, isopor [...] tabela periódica ampliada [...]” a gente sempre conversa, [...] não dá para [...] ficar horas trocando ideias porque não bate horário, [...] mas ela sempre me procura [...] “Oh! Eu tenho uma atividade[...] o que você acha?” [...] A gente troca informações assim [...]. (PQ-F)

Ainda que não disponha de tempo para trocas de informações e elaboração de planejamento conjunto, os relatos do PQ-F revelaram possibilidades para estabelecer um trabalho articulado. Observamos aspectos do ensino colaborativo, modelo de ensino no qual professores do ensino comum e especial trabalham colaborativamente, apontados por Gately e Gately (2001<sup>33</sup>, apud Vilaronga, 2014, p. 133) como um processo que passará por estágios de adaptações iniciais até atingir o nível de colaboração, a saber, “[...] o inicial (criação de tentativas para estabelecer o relacionamento) e o de comprometimento (comunicação mais frequente, abertura para diálogo, construção de nível de confiança necessário para a colaboração).”

No contexto das AA, percebemos consonância na interlocução entre os professores, pois há combinados e colaboração em se tratando da escolarização do EA, mesmo que sejam durante as aulas e intervalos, à medida em que percebem suas dificuldades. A exemplo disso, ressaltamos uma atividade com pinturas em que, ao considerarem a dificuldade em manusear objetos, os professores conversaram e decidiram adaptar a moldura, delimitando-a com cola quente.

Ao discorrer sobre a atuação com o APE, o PA revelou certa articulação nas práticas, “[...] a gente trabalha bem, quando eu tenho uma ideia diferente, eu falo com ela [APE], [...] porque ela trabalha melhor nessa parte, [...] de adaptar atividade para ele [EA], [...]” (PA).

Em uma análise da relação didática envolvendo docente e discente, ao descrever acerca de práticas desenvolvidas com o EA, o PA faz referência ao papel do APE e à participação do EA e demais estudantes, revelando sintonia entre professores e estudantes,

[...] a S. [APE] que faz os registros no caderno dele [EA], [...] a gente lê, faz leitura coletiva, ela fala e ele [EA] participa, [...] dá opinião, né? durante a explanação do conteúdo eu faço uma pergunta para turma, daí o L. [EA] sempre quer participar [...]. (PA).

Embora as decisões e adaptações sejam improvisadas, o PA reconhece a importância de pensar a organização de sua prática com o EA e que, em certos momentos, o apoio especializado oferecido pelo APE contribui para o que o PA considera como “falha”. Essas falhas aparecem naturalizadas nos discursos de alguns docentes, como se tivesse não houvesse outra forma de atuação.

---

<sup>33</sup> GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, n. 33, p. 40-47, 2001.

[...] às vezes eu erro alguma coisa, às vezes, a gente dá uma adaptada assim na hora [...] porque tem a S. [APE] [...] ela auxilia bastante ele a fazer, mas às vezes quando fica muito corrido [...] dou uma improvisada, [...] mas estou falhando porque tem que ser bem pensado para atender ele bem. (PA).

A forma de organização do trabalho didático nas escolas contribui para que haja tais “falhas”, devido à exaustiva carga-horária de trabalho, em especial dos docentes que atuam por áreas, em várias etapas escolares e salas numerosas, nas quais está presente a diversidade. Contudo, os professores regentes são aclamados a desenvolver práticas inclusivas que, conforme Almeida e Machado (2010, p. 345), implicam em “[...] desafios consideráveis para o professor de classe comum.”

Os relatos do PA corroboram com Anjos (2006<sup>34</sup>, apud ANJOS; ANDRADE; PEREIRA 2009, p. 124), “[...] ao contrário do professor de atendimento especializado que [...] se descreve como um militante da inclusão, o professor de sala comum não toma para si essa tarefa, mas dispõe-se a aprender no fazer pedagógico.” O APE, como apoio especializado, no intento de mediar os conhecimentos propostos pelos professores, enfatiza o atendimento ao EA.

No contexto da AH, apreendemos aspectos da relação didática quando o PH propôs atividade em grupo, a qual consistia em leitura e discussão sobre Martin Luther King. Nesta aula, o PH trouxe cópia do texto com o assunto e entregou ao APE, que fez a leitura e perguntas ao EA. O APE e EA foram inseridos em um grupo, houve leitura e explicações dos grupos, o PH questionou o EA acerca do assunto e este respondeu com propriedade.

Embora não privilegiasse o conteúdo da AH, chamou-nos a atenção uma proposta do PH em outra ocasião, na qual os estudantes teriam que avaliar a aula, o professor, a sala de aula e eles próprios. O EA avaliou a aula como boa, no entanto, ressaltou que a conversa dos colegas atrapalha seu entendimento; quanto à nota, disse que daria 10 para si e 9,5 para o professor.

Em um outro contexto da AH, o PH solicitou que a turma fizesse um círculo. A atividade consistia na leitura de um texto sobre a II Guerra Mundial do livro didático. Cada estudante se incumbia de ler partes do texto e, quando chegou a vez do EA, o APE o fez, devido à dificuldade do EA com a oralidade. Durante a leitura, o PH questionava os estudantes acerca das expressões complexas do texto, o EA questionou a palavra “totalitarismo”, o PH explicou e prosseguiram a leitura.

Embora o PH demonstrasse esforços em inserir o EA no contexto das aulas, em seus relatos privilegia a atuação do APE nas mediações didáticas com o EA, ao afirmar,

---

<sup>34</sup> ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006

[...] eu não sei uma atividade adaptada que eu possa dar para o L., [...] eu vejo que a professora auxiliar, assim, ela resolve, explica para ele [...] eu não sei como tirar dele um protagonismo da própria aprendizagem, assim como eu tenho dos outros alunos, [...] para ele é muito mais complicado, para mim como professor é muito mais complicado. (PH).

O PH enfatiza a dificuldade em estabelecer relação educativa com o EA, bem como obter o seu “protagonismo”, contudo, centraliza a atuação do APE, separa as práticas docentes e os estudantes comuns e com deficiência. Torna-se difícil obter “protagonismo” do EA quando se enfatiza a atuação do APE, tornando-o, segundo Capellini (2004, p. 210), um “expectador”. A autora pontua que: “[...] na prática [...] muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala, colocando-o no papel de mero expectador, sem receber atenção e a estimulação que lhe são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social.” (CAMINI, 2004, p. 210).

Diante do exposto, concordamos com Braun (2012, p. 184), ao afirmar que “‘encontrar caminhos’ para aprender não depende exclusivamente deste aluno, mas, também, do tipo de ‘possibilidade’ ofertada nas práticas pedagógicas [...]”.

Quanto ao protagonismo ressaltado pelo PH, foi percebido na aula em que o EA questionou sobre as expressões complexas no texto e na opinião sobre as AH proposta pelo PH.

No tocante à articulação docente, embora o PH revelasse preocupações com a aprendizagem do EA, percebemos que a relação didática enfatiza a atuação do APE. Destarte, ao considerar o planejamento de atividades para o EA, o PH afirmou,

[...] eu penso mais para pessoa [APE] que acompanha ele [...] Para o caso dele a gente não tem muito como avaliar [...] o cognitivo, eu penso mais em [...] dialogar mais com a auxiliar e [...] tentar ilustrar o máximo com figuras, com coisas [...] mais plausível para ele conseguir enxergar, conseguir associar [...]. (PH).

O PH apontou dificuldades em estabelecer uma relação educativa com o EA, deixando a cargo do APE, o que revelou incerteza do sentido das proposições feitas nas aulas.

O PH caracterizou sua interlocução com o APE como “boa e satisfatória”, embora, os relatos revelassem atuações paralelas, bem como proposição de atividades diferentes, ao ressaltar os procedimentos de mediações com o EA

Tem adaptações, [...] todas as aulas, [...] eu dou um texto separado para ele [EA] com imagens que eu não dou para o resto da turma, [...] eu levo as revistas [...] da biblioteca talvez, para ela [APE] mostrar umas imagens para ele [EA], [...] É excelente a interação [...] Ela não chega atrapalhar meu

trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...] pelo contrário a gente é muito cúmplice nesse sentido [...] a gente divide por semana uma hora de aula [...]. (PH).

A interlocução entendida como “satisfatória”, não prevê interações com o APE, o PH descreve as práticas como paralelas, bem como ressalta a divisão de espaço de atuação, considerada natural, a ponto de não se perceber como parte do processo de inclusão escolar.

Tal atitude foi percebida nos estudos de Anjos, Andrade e Pereira (2009). Ao analisarem os discursos dos professores sob o ponto de vista da inclusão escolar, acerca das expectativas que estes têm do professor especializado, constataram que:

O não-dito, mas evidente, é que há expectativa de que tal acompanhamento não interfira na ação dada como própria do professor de sala comum: aquela que se refere aos alunos “sem deficiência”. Espera-se que assessor “de fora”, sem se relacionar com as questões gerais da sala de aula. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 126).

A despeito das atuações se constituírem no mesmo espaço, são concretizadas de forma desarticulada nos discursos e práticas, pois, somente ao APE é designado o trabalho com o EA, bem como o conhecimento acerca das deficiências, corroborando com Souza e Pletsch (2015, p. 143), ao pontuar que, “[...] embora o foco das políticas de Educação Inclusiva seja a matrícula e a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, a principal estratégia para sua implementação é o AEE”. O AEE aqui é representado pelo APE, como parte dos apoios e serviços oferecidos na sala de aula comum.

Embora a educação inclusiva esteja fundamentada nas diretrizes para o AEE, sua implementação, além dos serviços e apoios da educação especial, depende de outros sujeitos que compõem a escola, a saber, os professores regentes e demais estudantes.

Ao mesmo tempo que o PH revela que as práticas são paralelas, demonstra preocupações com o coletivo, ao ressaltar: “[...] às vezes eu penso nisso [...] fazer uma atividade onde o L. e [...] os demais que não tem [...] uma deficiência possam acompanhar.” (PH).

No contexto das ALP, verificamos na relação didática do PLP e APE aspectos que privilegiavam o EA e o coletivo da sala. O PLP, a partir de sugestões do APE, elaborou uma atividade que contemplou todos os estudantes. A atividade consistiu em um debate e exposições de opiniões, que propiciou a participação de todos e culminou em uma produção de texto.

Nas ALP, a articulação entre o PLP e APE se apresenta de forma satisfatória, a exemplo disso, destaca-se a atividade acima citada. Conforme o APE, a PLP ia fazer:

[...] um trabalho de escrita e aí ela já falou, “S. [APE], como que eu posso inserir ele [EA]?” Eu falei: “Olha! Ele é muito bom na interpretação” [...]. Ela já deu a ideia, “Vamos fazer um debate? Porque ele pode participar [...]”. O professor porque ele tem o saber [...] científico lá da matéria, [...] a gente já tem esse olhar [...] adaptado para educação especial, então, você tem que unir, se um só fazer atividade, vai ficar, às vezes, pobre de conteúdo [...]. (APE).

As considerações do APE mostram indícios de uma prática colaborativa, bem como a importância da junção de esforços. Como pontuam Almeida e Machado (2010, p. 345), “[...] cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos”.

Compete aos professores regentes pensar em estratégias que contemplem todos os estudantes, inclusive os com deficiência, ao professor da educação especial fazer o contraponto para mediar a apreensão dos conhecimentos propostos e à escola organizar as atividades e propiciar articulação entre as práticas docentes.

Mendes (2008<sup>35</sup>, p. 31, apud CRIPPA, 2012, p. 89) aponta o ensino colaborativo como estratégia para a construção de escolas inclusivas. Esse modelo de ensino consiste em unir as práticas do professor do ensino comum e especial. Segundo a autora, tal estratégia possibilita tanto “[...] solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência quanto para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.”

A proposta é ao mesmo tempo promissora, uma vez que atuar com estudantes com deficiência implica a necessidade de apoios e serviços da educação especial, e desafiadora, por implicar atuação em conjunto de outros agentes.

Vilaronga (2014, p. 138) pontua que “[...] compartilhar com outros profissionais as responsabilidades de sala de aula ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois, tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente.” O mesmo pode ser observado na constituição do trabalho da educação especial.

Ripley (1997<sup>36</sup>, apud CAPELLINI, 2004) acrescenta que talvez o grande desafio para os professores desenvolver práticas inclusivas seja o de

[...] saber compartilhar um papel que foi tradicionalmente individual. Seria preciso, portanto, compartilhar as metas, as decisões, as instruções de sala de aula, a responsabilidade, as resoluções de problemas e, finalmente a

<sup>35</sup> MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.2, n. 1, p 3-25, jun. 2008.

<sup>36</sup> RIPLEY, S. **Colaboration between general and special education teachers**. USA:ERIC Digest, 1997

administração de sala de aula. Neste sentido, os professores precisam começar a pensar como “nossa” classe e não com a “minha” classe. (RIPLEY, 1997, p. 1, apud CAPELLINI, 2004, p. 90).

Embora o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que traz as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, oriente que “todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado”, constatamos nesse estudo fragilidades nas práticas, apesar de a formação dos sujeitos estar em consonância com o que preconiza a legislação. A exemplo disso, ressaltamos o que afirmou o PLI I-II:

[...] eu continuo tendo [...] muita dificuldade, em montar as atividades, é uma coisa que eu paro para pensar direto. [...] Eu preciso arrumar mecanismos para conseguir interagir com ele [EA]. Só que no momento, continua sendo muito complicado, principalmente, por conta da deficiência física dele [...]. (PLI I-II).

Em que pese a dificuldade do PLI I-II em buscar meios para que o EA participe das aulas, a sua preocupação aponta um horizonte de práticas a serem construídas na escola.

A escolha de instrumentos de mediação influencia sobremaneira a relação educativa e aspectos desta mediação foram observados em uma ALP, quando o PLP trabalhou o gênero textual memórias. O professor, na ocasião, explanou e discutiu acerca do gênero e houve contribuições de estudantes comuns e EA na aula. O PLP leu um texto (memórias) e realizou uma produção textual junto com os estudantes.

O trabalho com projeto propicia envolvimento dos estudantes, pois permite a participação com delineações de tarefas.

A interação se coloca como valorização da singularidade dos papéis em uma sala de aula que trabalha na perspectiva da educação inclusiva, esses precisam ser percebidos de forma que, na convivência com os colegas, todos estejam sentindo-se importantes e participantes. (CAMARGO; SARZI, 2012, p. 106).

Nesse sentido, destacamos como instrumento de mediação a realização de um projeto idealizado pelo PLP, com o tema a cultura sul mato-grossense. O PLP solicitou que os estudantes pesquisassem sobre o assunto em grupos e o EA, com o auxílio do APE, pesquisou acerca do trem do pantanal. Os resultados das pesquisas sobre o assunto foram apresentados para a escola na culminância. O APE auxiliou o PLP durante toda a elaboração do projeto, que

teve duração de um mês e meio e no decorrer das aulas o PLP e o APE trocavam informações e organizavam as atividades.

Constatamos nos esforços dos professores com a proposição da atividade que, mesmo com tempo insuficiente para sua organização, houve tentativas de práticas colaborativas evidenciando que, para além das condições concretas proporcionadas pela escola, é necessário predisposição dos profissionais.

Ainda que a formação acadêmica do PLP não tenha contemplado disciplinas sobre a educação especial, sua prática demonstrou aspectos que levaram em consideração a escolarização do EA, o que nos permite inferir que, mais do que a inserção de disciplinas específicas, é preciso um compromisso político nesse processo, o qual foi observado nas práticas de outros professores regentes nesse estudo.

O trabalho com projetos traz resultados efetivo se for estabelecida colaboração entre os docentes. Camargo e Sarzi (2012) apontaram que o sistema da bidocência, que segundo Beyer e Santos (2006) tem como base a parceria de professores comuns e da educação especial, proporcionou avanços satisfatórios nos processos inclusivos escolares de uma turma na qual frequentava um estudante com necessidades educativas especiais. Entre as práticas citadas no estudo, as autoras relatam:

[...] optou-se por realizar junto à turma a proposta de uma gincana educativa, em que dividiu-se a mesma em equipes as quais teriam tarefas semanais relacionadas aos conteúdos [...] trabalhados em sala de aula. Em convergência com a presente proposta, enfoca-se a importância de estabelecer um trabalho conjunto em sala de aula [...] (CAMARGO; SARZI, 2012, p. 111).

As autoras ressaltam que, além da parceria entre os docentes, devem ser proporcionadas interações entre os estudantes, possível a partir de mediações dos primeiros. Acrescentam que “[...] a significação das aprendizagens e efetivação dos processos inclusivos na escola são, em grande parte, influenciada pela qualidade das interações que se estabelecem no espaço escolar” (CAMARGO & SARZI, 2012, p. 120).

Quanto aos princípios da bidocência apontados por Beyer e Santos (2006), Honnef (2012) afirma que, a despeito do modelo de ensino prever a atuação de professores do ensino comum e especial na sala de aula comum, difere-se do ensino colaborativo apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Este último conforme as autoras,



[...] é entendido como uma proposta pedagógica da Educação Especial, que congrega ações do professor de Educação Especial com outros professores, geralmente de Classe Comum, sendo que estes trabalham sempre em parceria no planejamento das aulas, no desenvolvimento destas e na avaliação dos alunos, principalmente daqueles com deficiência [...] (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 2).

Sob essa perspectiva, o ensino colaborativo vai além da atuação de dois profissionais na sala comum, sendo um com formação especializada, pois envolve ações conjuntas no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos inclusivos escolares.

Quanto à comunicação com os professores, o APE relatou que acontece nos intervalos, raramente nos planejamentos e com frequência nas aulas, em decorrência de incompatibilidade de horários. Portanto, há esforço do APE em questionar os professores e tentar adaptar as atividades, considerando as especificidades do EA.

O APE ressaltou que embora os professores regentes demonstrem dúvidas acerca de como trabalhar com o EA, não há iniciativas da parte dos docentes, as quais partem dos professores especializados. Conforme o APE,

[...] nós (os professores especializados) que procuramos eles (os professores regentes), por incrível que pareça, [...] muitas vezes, a gente vai procurar, eles falam: “Puxa! Eu estava com uma dificuldade nisso, não sei o que eu ia fazer”. Mas, a procura partiu da gente [...]. (APE).

Pelo fato de ter conhecimento especializado e compor os serviços da educação especial, este profissional carrega responsabilidade maior pelo atendimento do estudante com deficiência. Os relatos do APE revelaram que os professores não assumiram esses estudantes como seus. Ao ser inserida na escola comum, a modalidade especial deve se articular com a educação geral, sob pena de, caso contrário, perpetuar a dualidade do ensino comum e especial.

A Resolução nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, orienta que o professor do AEE deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 17).

Observamos que não há reciprocidade da parte do professor regente, o que dificulta as práticas articuladas e aprofundamento dos conteúdos. Embora o APE reconheça a importância da comunicação com os professores regentes, afirma que: “[...] essa relação que a gente tem,

ele [...] na especificidade da matéria [...] e a gente com esse olhar para educação especial, [...] o diálogo é importante, [...] tem que ter a troca, [...] porque o aluno é de todos [...].” (APE).

Esse sentimento de pertença dos professores regentes não se sobressai, um dos motivos é devido ao fato de no seu dia a dia não encontrarem condições concretas para fazer diferente. Não há espaço e tempo para esses professores dialogarem e trabalharem de forma articulada como prevê as orientações.

Não é possível ter inclusão se os planejamentos dos professores e APE são separados e se a escola não se organizar para que esses profissionais se encontrem e discutam sobre estratégias necessárias à escolarização do EA, sendo isso pré-condição para que os professores assumam todos os estudantes como seus e sintam-se como corresponsáveis nesse processo.

Ressaltamos que, da mesma forma que o professor regente deve assumir os estudantes com deficiência como seus, o professor da educação especial deve fazer o mesmo quanto aos demais estudantes, sob o primado de estabelecer um trabalho comum, tendo em vista, o ensino colaborativo. Há necessidade de trocas de conhecimentos e experiências para contemplar a inclusão.

Quando os professores entendem que são responsáveis por todos os alunos, as atividades podem ser planejadas em conjunto, com a adaptação específica para o aluno-alvo. Se a atividade for idealizada para o aluno-alvo sem base nas atividades de sala, necessariamente vai acontecer uma aula paralela [...] Em alguns momentos, quando se trata de um conteúdo específico, é mais válido que o professor da sala comum fique com o aluno-alvo e o Professor de Educação auxiliando os outros alunos da sala. (VIRALONGA, 2014, p. 88-89).

Tal situação foi observada nesse estudo nas AAM, em que o EA apresenta defasagem com os conteúdos. Nessas aulas, o PAM faz simulados envolvendo situações problemas, enquanto que com o EA são trabalhados conteúdos simples. Segundo o PAM: “Tem vezes que ele (o conteúdo) sai um pouquinho fora, igual a vez que ia trabalhar calendário, a professora propôs trabalhar calendário, aí foi diferenciado [...]”.

Situação similar foi percebida no contexto das AM, quando o PM afirmou que o EA: “[...] não tem base nem do sistema monetário, como que eu vou ensinar trigonometria pra ele, [...] Então eu acho melhor trabalhar algo totalmente fora do contexto daquilo que eu estou trabalhando na sala, mas que algo que vai ser útil pra ele [...]” (PM).

Ressalta-se que as defasagens são frutos de práticas inadequadas anteriores, portanto, a responsabilidade recai sobre o professor atual, que na indefinição de um ponto de partida,

somando-se às preocupações em cumprir com o currículo escolar, acaba não contemplando as necessidades educativas do estudante. Por outro lado, o APE, que não domina todas as áreas, ocupa-se em oferecer atividades básicas, consideradas como úteis.

As práticas com o EA merece olhar mais atento dos professores regentes e APE, bem como definições de seus papéis, na tentativa de pensar estratégias que congreguem conhecimentos acadêmicos às adaptações para a participação do EA nas aulas.

Concluimos esse eixo de análise com os conceitos do ensino colaborativo de Capellini e Mendes (2008, apud Vilaronga, 2014), postularam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam responsabilidades [...]. (CAPELLINI; MENDES, 2008, p. 110, apud VILARONGA 2014, p. 105).

#### 4.3.3 Eixo III: instrumentos de mediação didática

Embora o EA não frequente as AL, observamos instrumentos de mediações utilizados nessas aulas, até porque é necessário atribuir-lhe nota. Contudo, o PL ressalta que “[...] tenta passar bastante filme, procuro as atividades que tenham alguma coisa em relação a vídeo para que ele possa assistir, ouvir e tentar produzir alguma coisa, [...]”. O PL descreve duas atividades propostas com vídeo para o EA, mediadas pelo APE, como avaliações:

[...] o apólogo de Machado de Assis, que fala sobre os seres inanimados que conversam entre si e outra agora sobre denotação e conotação, que também fala como que um vem do dicionário e o outra é essa linguagem mais do dia a dia, [...] de forma bem lúdica mesmo. (PL).

Quanto às ALI I-II, conforme já mencionado, o EA não as assiste, portanto, o PLI I-II sente-se desobrigado em propor atividades, exceto as avaliações, conforme o professor: “[...] é um horário que ele não assiste a minha aula, logo eu não tenho que adaptar o meu planejamento por conta disso. [...] A única adaptação que eu faço é nas avaliações”.

No tocante aos processos avaliativos, o PLI I-II ressaltou que foram propostas duas, avaliações, às quais foram atribuídas notas. Afirmou que a primeira utilizou:

[...] o mesmo texto que foi aplicado na prova para [...] os alunos normais [...] passei a tradução para assistente [...] e ela leu esse texto traduzido e ele

conseguiu dar algumas respostas [...] eu avaliei em cima disso [...]. Na segunda avaliação, a gente estava trabalhando com o projeto [...] Martin Luther King e ele assistiu ao filme e, após o filme, a assistente pediu para ele relatar [...] ela transcreveu e a gente avaliou em cima disso [...]. (PLI 1 e 2).

O PLI I-II afirmou que, pelo fato da APE não dominar o idioma e o conhecimento do EA não ser compatível com o nível da etapa escolar, as avaliações são na língua portuguesa. Conforme o PLI I-II: “[...] o problema do L. é que [...] não tem como eu trabalhar [...] na língua estrangeira [...] ele não tem conteúdo para isso”. Portanto, desconsidera os conteúdos e enfatiza as interações sociais e sugere que, no momento “[...] que eu estou passando conteúdo, ele deveria ver isso separadamente com alguém”. E acrescenta, “se ele fosse realmente ter um avanço intelectual, [...] acadêmico, [...] ele teria que ter um acompanhamento separado.” (PLI I-II).

É central o enfoque nos conteúdos previstos no currículo escolar, ao que parece. Sem adaptações, ao EA é dado um parecer de fracasso, restando-lhe apenas a socialização no grupo, privando-o dos conhecimentos acadêmicos.

Corroborando com esse entendimento Freitas (2013, p. 83), ao ressaltar que com a homogeneização escolar “[...] a exclusão é internalizada. Os alunos permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas, ficam à margem do ensino-aprendizagem e ainda é atribuído ao sujeito (próprio aluno) a responsabilidade pelo seu fracasso”.

Crippa (2012, p. 54) assevera que “[...] diante da inclusão escolar, o que se espera não é que os alunos com deficiência [...] atinjam todos os objetivos do currículo comum, mas que tenham maiores oportunidades de conviver e estudar num ambiente comum a todos”.

Embora o PLI I-II apresente dificuldades nas escolhas dos instrumentos didáticos, bem como em adaptar atividades para o EA, demonstra preocupação com a situação. Ao comparar as especificidades de outros estudantes em relação a EA, afirma que tem:

[...] muita dificuldade, em montar as atividades [...] Eu preciso arrumar mecanismos para conseguir interagir com ele [EA]. Só que, no momento, continua sendo muito complicado [...] por conta da deficiência física dele [...] os alunos que tem uma deficiência, só intelectual [...] as atividades são muito mais fáceis de serem adaptadas. (PLI I-II).

Os relatos do PLI I-II revelaram angústia e dificuldade em escolher instrumentos de mediação, justificadas pela deficiência física do estudante. O professor considera que outras

deficiências são mais “fáceis” para se adaptar os conteúdos às atividades. Pletsch e Glat (2012<sup>37</sup>, apud Neres, 2015, p. 21), ao analisarem a escolarização de estudantes com DI, pontuaram que a “[...] inadequação das práticas pedagógicas e o desconhecimento por parte dos docentes em relação às especificidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.”

O PLI I-II ora ressalta que as dificuldades em contemplar a participação do EA são oriundas das defasagens de conteúdos acadêmico, ora em função da deficiência física.

Ao mesmo tempo em que admite ter dificuldade, o PLI I-II demonstra preocupações com sua prática. Tais angústias e preocupações são apontadas por Padilha (2007) em encontros com professores e estudantes que se preparam para a docência, por se verem:

[...] ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saber como; ora culpados por não estarem sendo solidários [...] com aqueles que aprendem diferente, [...] ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que programaram para ser aprendidos. (PADILHA, 2007, p. 110).

O relato do PLI I-II revelou uma sequência fechada de procedimentos didáticos ao citar uma atividade, excluindo a participação do EA: “[...] são atividades que os alunos vão usar o dicionário, sentar [...] em grupo, vão se ajudar, [...] fazer uma tradução, completar uma folha, tem toda uma sequência nisso, que a condição dele não permite que ele faça”. O PLI I-II acrescenta que se o EA participasse das aulas:

[...] não poderia participar desses trabalhos em grupo, [...] se ele participasse, [...] quem ia participar [...] ia ser o assistente [...] por conta do nível das atividades, [...] eu teria que realmente voltar àquela ideia [...] que a atividade que a S. [APE] conseguiu fazer com ele, foi uma [...] com palavras, [...] isso está mais para o 6º [...]. (PLI I-II).

O PLI I-II reconhece que, devido a defasagens de conteúdos, é necessário utilizar atividades de níveis anteriores, embora pareça não concordar com isto. Há preocupação em cumprir com os conteúdos pré-estabelecidos, com enfoque no resultado, secundarizando o processo. Sob essa ótica, Capellini (2004, p. 219) revelou em seus estudos que as concepções docentes persistem “[...] num modelo tradicional de educação e na comparação do desempenho

---

<sup>37</sup> PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

dos alunos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos, sem haver preocupação com o acompanhamento processual do desenvolvimento do mesmo.”

No que tange ao modelo cristalizado de avaliação de desempenho aos estudantes com deficiência,

[...] as escolas ainda a fazem da maneira tradicional, [...] avaliam em comparação às outras crianças com a relação idade/série. Ou seja, os alunos com necessidades especiais inseridos nas escolas regulares são avaliados em comparação às crianças com desenvolvimento típico. (MARTINS; SIPES, 2014, p. 43).

Ademais, o PLI I-II parece não ter claro a atuação do APE, como mediador dos conteúdos do ensino comum. De fato,

[...] os educadores da Educação Comum e Especial têm historicamente participado de um sistema que dividiu e separou educadores, da mesma forma que isolou e categorizou estudantes. Todavia, a educação de alunos com necessidades educacionais no Ensino Comum requer que os professores do ensino especial e comum busquem relações mais interativas, [...] novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização. (PUGACH; JONHSON, 1995<sup>38</sup>, apud CAPELLINI, 2004, p. 90-91).

O EA apresenta defasagens de conteúdos de etapas anteriores e que necessitam de adaptações para serem apreendidos, sendo condição para sua participação. No entanto, a escola apresenta uma sequência de conteúdos pré-estabelecida no currículo, que perpassa as práticas pedagógicas, em que os limites e possibilidades não são considerados.

Em seus estudos Braun (2012), ao discutir a intervenção participativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, apontou que:

O professor se vê, então, em um contexto que privilegia exatamente a questão mais “cara” ao aluno que não responde às atividades e ao currículo [...] nesse ínterim, o professor demonstra anseio advindos de dúvidas sobre como lidar com este aluno em uma estrutura escolar que não favorece outra forma de organização de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento deste sujeito. (BRAUN, 2012, p. 170),

---

<sup>38</sup> PUGACH, M.C.; JOHNSON, L. J. **Collaborative practitioners collaborative school**. Denver, Colorado; USA. Love Company Publishing, 1995.

No que tange às adaptações e flexibilizações de conteúdos, Beyer (2006<sup>39</sup>, apud Crippa, 2012) assevera que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. (BEYER, 2006, p.76, apud CRIPPA, 2012, p. 60).

Nas AAM, o instrumento de mediação central é o simulado. Segundo o PAM, “toda aula tem um simulado, numa aula a gente aplica, na outra a gente corrige [...]”, o EA não os realiza, porque seus conhecimentos não estão de acordo com o nível exigido na etapa escolar.

A questão de a apreensão dos conteúdos escolares dos estudantes comuns serem os mesmos para os com deficiência merece reflexões e discussões profundas. Dessa forma, “[...] é importante que uma escola para todos não desconheça os conteúdos acadêmicos, mas também não se restrinja a instruir os alunos, a dominá-los a todo custo.” (MANTOAN, 2003<sup>40</sup>, apud SOUSA, 2008, p. 224).

A organização das etapas escolares por nivelamento, assim como a dinâmica das AM, no contexto analisado, mostraram-se excludentes e impossibilitaram a participação do EA. Assim, é necessário que a escola:

[...] repense a sua função curricular, [...] as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços [...] com vistas a atender crianças e jovens provenientes de cultura cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais. (JESUS, 2009<sup>41</sup>, p. 98, apud CRIPPA, 2012, p. 80).

Segundo o PAM, devido às defasagens do EA, são propostas atividades mais simples, como “[...] calendário, de dia, do mês, [...] reconhecer as notas do sistema monetário brasileiro, o dinheiro, entendeu? São problemas assim [...] que ele utiliza no dia a dia.” Essa prática, conforme Neres (2015, p. 21), “[...] revela a ineficácia das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para reafirmar a deficiência e não para a sua superação.”

---

<sup>39</sup> BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.

<sup>40</sup> MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

<sup>41</sup> JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

Acerca das AAM, o APE ressalta que pela dinâmica da aula, configurada na realização de provas e simulados e pautada na necessidade de silêncio para realizá-los, o EA “[...] não tem condições de participar [...] primeiro por não possuir [...] esse conteúdo básico e outra porque [...] todas as respostas dele são oralizadas [...]”. A sequência didática das AAM não contribuem para que o EA realize as atividades propostas.

No contexto da AG, conforme já mencionado, apesar do comprometimento motor do EA, o mesmo acompanhou a atividade de pintura de mapas utilizada como instrumento de mediação, com o auxílio do APE e de materiais apropriados, como lápis de cor grosso e prancha.

As atividades e avaliações realizadas pelo EA nas AG são as mesmas que os estudantes comuns fazem, diferenciando apenas na quantidade. De acordo com o PG,

[...] as atividades, a professora, pega comigo e ela vai falando com ele e ele vai dando as respostas para ela, e ela que escreve, geralmente [...] duas, três questões dependendo da quantidade que a sala faz para que dê tempo de ele fazer, porque ele tem que levar um tempo, para falar, para racionar [...]. (PG).

Como instrumento de mediação nas AEF, foi utilizado para o trabalho no coletivo o quadro negro para explicar os conteúdos sobre o corpo humano e exercícios físicos, e para o EA, o PEF utilizou recortes de revistas, solicitando que fosse colado numa folha, com auxílio do APE. Na sequência, o PEF demonstrou exercícios de alongamento com o EA.

Acerca dos instrumentos de mediação utilizados nas AEF, o PEF ressaltou:

[...] em sala de aula, eu utilizo textos, né? Onde eles copiam, nós fazemos as discussões, aí depois atividade avaliativa, isso na teórica. [...] Até usei a sala de informática para fazer a pesquisa sobre o assunto. [...] depois faço atividade avaliativa e na quadra. Porque ele entende a parte teórica [...]. (PEF).

Destacamos dois instrumentos utilizados pelo PEF com o EA: exercícios de alongamento, considerando que o EA é paralisado cerebral e cadeirante, e a prática da “boxa”.

No que tange aos processos avaliativos, diante da escolarização do EA, o PEF afirma que as avaliações não são adaptadas e pontua: “[...] inclusão, para mim, não é você fazer tudo separado, [...] é trabalhar, [...] dentro da possibilidade dele, você vai adaptando, respeitando a limitação dele, respeitando a resposta, [...].”

Vale ressaltar que o fato de se fazer adaptações conforme os limites e possibilidades do estudante não significa que será feito de forma separada. Como pudemos observar nesse estudo, em alguns componentes curriculares, o EA apresentou sérias defasagens nos conteúdos, de



modo que adaptações e mediações são condições para sua participação. A proposta de atividades diferentes não significa fazê-las de maneira separada e fora do contexto acadêmico, mas propor atividades que contemplem a especificidade do estudante com igualdade de condições de realizá-las.

Assim como no contexto de AAM, os conhecimentos do EA não correspondem aos exigidos nas AM, portanto, os instrumentos de mediação desse componente curricular privilegiam os conceitos básicos da matemática. Segundo os relatos do APE, o EA,

Não tem [...] aqueles conceitos básicos, né? De base decimal, reconhecimento de números [...] a gente já está fazendo um trabalho [...] contagem, bastante material concreto [...] os conteúdos do 9º ano são muito complexos, então, não tem como ele acompanhar a turma. (APE).

Em uma AM, o PM trabalhou o conteúdo de funções com gráficos, explanou no quadro e propôs exercícios à turma. Paralelo a isso, com o EA, o APE fez revisão dos conteúdos de química e física e aplicou a prova no laboratório de ciência. Essa prova continha perguntas que foram lidas e registradas pelo APE conforme as respostas do EA.

Não foi observada comunicação entre os professores para a tomada da atitude, revelando que as práticas docentes, mesmo estabelecidas no mesmo espaço físico, acontecem paralelas e individualizadas, desvinculadas da proposta do componente curricular em análise.

Depreendemos que na falta do que propor ao EA, talvez devido às defasagens em matemática, o APE preocupou-se em trabalhar conteúdos pertinentes à aprendizagem. Percebemos que houve um direcionamento do professor especializado para os conteúdos que o EA não domina, portanto, o APE assume o atendimento e escolarização do EA.

Ao investigar a relação de intérpretes de Libras e professores que atuam com estudantes surdos em sala de aula, Oliveira (2012, p. 105-106), pontuou situações didáticas que os intérpretes “[...] se sentiram responsáveis pelas dificuldades e incompreensões dos alunos surdos, assumindo para si a tarefa de ensinar, procurando formas alternativas de “passar” os conteúdos e assumindo, de certa forma, o papel que seria dos professores.”

Mendes e Vilaronga (2014, p. 2), afirmam que “[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes [...]”.

As referidas autoras apontam como parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar mais efetiva dos estudantes com deficiência o “[...] trabalho baseado no ensino

colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular [...]” (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 4).

Os resultados dos estudos de Mendes e Vilaronga (2014, p. 9), que privilegiaram a atuação colaborativa de professores comuns e da educação especial, apontaram que “[...] a conquista pelo trabalho nesse modelo é um processo, caminho que começa pela definição de papéis que cada profissional [...] desempenha em sala de aula.”

Essa forma de atuação pode desmistificar a concepção de que ao professor regente cabe propor atividades aos estudantes comuns, e ao professor especializado adaptá-las aos estudantes com deficiência. Ao estar matriculado na escola comum, o estudante passa a estar sob responsabilidade de todos na escola, com objetivos únicos. No âmbito de sala de aula, esses objetivos devem priorizar a escolarização de todos os estudantes, e no âmbito da escola deve ser repensada a organização da atuação dos professores.

Cumpr-se mencionar o que afirma French (2002<sup>42</sup>, apud MENDES; VILARONGA, 2014, p. 9), acerca da definição desses papéis: “[...] na colaboração, o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala B.”

Os instrumentos de avaliação considerados pelo PM diante da escolarização do EA resumem-se a atividades e questionamentos orais. Conforme o PM: “Até porque prova escrita eu não dou pra ele. Ele é avaliado na questão oral, na participação, nas perguntas que ele faz, que a S. (APE) faz, nas conversas ali [...]”. O PM acrescenta que não é necessário o EA realizar as provas formais, pois o estudante: “[...] já tem o registro do portfólio<sup>43</sup>, as atividades são [...] colocadas ali, é feito o relatório de cada atividade, então, eu acho que [...] não precisa.”

As atividades do portfólio parecem não estar relacionadas aos processos avaliativos que objetivam a aprendizagem nas AM. São atividades simples, elaboradas na maioria das vezes pelo APE, conforme o PM: “Geralmente é ela [APE], eu faço [atividades adaptadas], mas na maioria das vezes ela faz [...]”. Segundo o PM essas atividades “[...] quando dá pra encaixar algo no conteúdo, sempre encaixo, agora quando não dá, a gente faz diferenciada.”

Observamos que as atividades são introduzidas nas AM, quando possível e que as possibilidades de aprendizagem do EA devem se adaptar ao currículo comum, e não o contrário. As orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressaltam que a dificuldade de aprendizagem desses estudantes “[...] requer respostas

---

<sup>42</sup> FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Corwin Press, 2002.

<sup>43</sup> Portfólio refere-se a um caderno, no qual consta atividades adaptadas na maioria das vezes propostas pelo APE, bem como as anotações e intervenções realizadas com o estudante.

educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos.” (BRASIL, 2001b, p. 58).

A PQ-F enfatiza o processo avaliativo de forma mais ampla e diversificada, considerando as respostas orais do EA nas aulas, tendo em vista que o mesmo não escreve devido ao comprometimento motor dos membros superiores e inferiores.

A análise dos instrumentos de mediação utilizados no contexto das AQ-F demonstrou que prevalecem os recursos audiovisuais, conforme a exemplificação do PQ-F:

É o visual, [...] A gente teve [...] uma atividade de trânsito, eu mostrei os impactos de acidentes, [...] tanto é que depois com a ajuda dela [APE] [...] ele fez uma produção muito boa, [...] pegou a parte da velocidade da física, [...] associou isso às lei de Newton, né? Então achei, assim espetacular [...] claro que dentro do limite dele, das possibilidades [...]. (PQF).

Depreendemos da abordagem utilizada pelo PQ-F uma resposta de apreensão do EA diante da atividade proposta, ou seja, a partir da mediação do PQ-F e apoio do APE houve sistematização de conhecimento, dentro das possibilidades do EA.

A surpresa do PQF com a resposta do EA aponta para o fato de que alguns sentimentos fazem parte das re(ações) dos professores: ora se surpreendem com a capacidade do estudante em realizar algo, engrandecendo-o em algo caracterizado como natural; às vezes duvidam de sua capacidade; ora apontam incapacidade, que o estudante não vai conseguir acompanhar a turma. O que pode rotular o estudante, ao invés de fazê-lo sentir-se parte do contexto.

Aspectos envolvendo articulação entre o trabalho do professor regente e APE foram percebidos nesse contexto, o que podemos caracterizar como atuações colaborativas, apontadas por alguns autores como promissoras:

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem [...]. (DIEKER; BARNETT, 1996<sup>44</sup>, p. 7, apud CAPELLINI, 2004, p. 92).

Ao considerar as AQ-F e os instrumentos de mediação, bem como os significados destes para o EA, o APE afirmou que o PQ-F planeja atividades que contemplam todos os estudantes

---

<sup>44</sup> DIEKER, L. A.; BARNETT, C. A. Effective co-teaching. Teaching. **Exceptional Children**, NY, v. 29, n. 1, p. 5-7, 1996.

[...] para o L. [EA] estar participando. Que nem um dia de velocidade [...]em física, ela [PQ-F] levou eles para quadra, correu com a cadeira, quanto que dava de peso, força, [...] mesmo ela sabendo que ele não tem essa habilidade para fazer conta, [...] tentou buscar um mecanismo de fazê-lo participar [...]. (APE).

No contexto das AA, observamos como instrumento de mediação a explanação e discussão de um texto sobre o modernismo no quadro. O PA entregou ao APE o texto impresso, que fez a leitura para o EA. Em seguida, o PA explanou imagens de obras de arte para o coletivo, questionando acerca destas. No decorrer da aula, o APE fez questões ao EA acerca da explanação do PA, e o mesmo respondeu com propriedade. O PA aproximou-se do EA e o questionou se havia gostado das imagens, ao que respondeu que sim.

Houve nas AA uma demanda grande de instrumentos didáticos utilizados, devido à dinâmica do componente curricular, sendo que as decisões de escolhas desses instrumentos acontecem por meio de comunicações e interações dos professores.

Ao trabalhar a técnica de desenho de foto sobre o carbono, por exemplo, foi solicitado pelo PA, na aula anterior, que os estudantes trouxessem fotos impressas. O APE providenciou a foto para o EA. O PA explicou como seria realizada a atividade e os estudantes iniciaram os procedimentos. Com auxílio do APE, o EA a realizou também.

Durante a realização da atividade proposta, o PA fez as mediações do uso dos instrumentos (tintas, quadros, pinceis finos e grossos, pranchas com apoio), questionou os estudantes comuns e EA acerca das preferências de cores a serem utilizadas. Os instrumentos didáticos utilizados foram adaptados conforme as limitações e possibilidades do EA e foi realizada satisfatoriamente. Após a realização, as atividades foram expostas na escola.

Anteriormente, o APE e PA decidiram delimitar a moldura com cola quente, para que o EA fizesse os traços sem ultrapassar a linha. Houve implementação dos instrumentos, em decisão conjunta dos professores na atividade realizada pelo EA. A atitude caracterizou-se em parceria dos docentes, apontada por Capellini (2004, p. 88) como ensino colaborativo, modelo de trabalho, no qual os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.”

Os professores investigados atuam no EF II, etapa que se estrutura em diversas áreas de conhecimentos, e ao considerar a diversidade, alguns estudantes apreenderão esses conteúdos com apoios e serviços especializados, nesse estudo, destaca-se atuação do APE.

Wood (1998<sup>45</sup>, apud Capellini, 2004, p. 92), observa que “os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino”. No entanto, faz-se necessário a junção desses conhecimentos, para se pensar em estratégias que contemplem a participação e aprendizagem do EA. A respeito de aprendizagem escolar:

Há que se repensar como se efetivar [...] esta parceria, uma vez que tanto o domínio de conteúdos, quanto o domínio de estratégias de ensino dos professores especialistas não tem conseguido garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem de todos os nossos alunos com e sem deficiência. (CAPELLINI, 2004, p. 92).

Apenas a atuação dos professores comuns e especializados não garante a aprendizagem dos estudantes, inclusive os com deficiência, mas são determinantes para que ocorram mudanças. Tais mudanças devem ocorrer no âmbito das políticas públicas, das escolas, da gestão escolar, comunidade e família, aspectos que merecem estudos mais aprofundados.

O PA demonstrou esforços para possibilitar a participação do EA nas aulas, ao considerar a escolha dos instrumentos de mediação e relação didática professor/estudantes nas AA, apesar de demonstrar dúvidas quanto à apreensão de conhecimentos do EA,

[...] procuro sempre trazer uma aula dinâmica [...] quando dá [...] trabalho o teórico [...] atividade prática, desenho, mostro um vídeo, recorte [...] quando tem vídeo, ele fica lá na frente para fazer parte da roda [...] faço pergunta para ele, ele responde. Teve uma vez [...] que eu fiz a mesma para todos [...] e só ele que respondeu certo, quer dizer, ele presta realmente atenção [...]. (PA).

Quanto às avaliações, o PA destacou que privilegiam várias habilidades, na tentativa de atingir os objetivos escolares com o EA, utilizando

[...] questões abertas, questões objetivas e também uma prática, um desenho, um recorte [...] releitura [...] para atender várias necessidades dele, [...] a S. [APE] faz a pergunta, a gente faz a pergunta e ele vai falando [...] então a gente sempre consegue colher alguma coisa [...]. (PA).

Embora ressalte preocupações com as necessidades educativas do EA, o discurso do PA revelou certa irrelevância da resposta do EA, ao afirmar que “sempre consegue colher alguma

---

<sup>45</sup> WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles. In **Inclusion: Exceptional children**, v. 64, n. 2, p.181-195, 1998.

coisa dele”, o que parece minimizar as possibilidades da EA, aceitando qualquer resposta; e revelou dúvidas acerca da atenção do EA, espantando-se com sua capacidade nas aulas, ao afirmar que “[...] só ele que respondeu certo, [...] ele presta realmente atenção nas aulas [...]”.

Isso evidencia que quando oferecidas as possibilidades de apreensão de conhecimentos e realização de atividades, o EA apresenta resposta contundentes, embora outros professores o tenham caracterizado com uma “compreensão menor.”

Nas AH, observamos como um dos instrumentos centrais o livro didático, o qual os estudantes fazem uso. O PH faz explanações do conteúdo no quadro, e para o EA, traz cópias com síntese do conteúdo e entrega para o APE trabalhar com o EA.

Em uma AH, foi utilizado como instrumento de mediação uma cópia de um texto relacionado ao conteúdo, que fora entregue ao APE enquanto o PH se dirigia ao coletivo com explicações e anotações no quadro. O APE leu o texto e reexplicou ao estudante o que o professor falava. Na cópia, apresentada ao EA, percebemos apenas transposição sucinta do que havia no livro didático, retirada de uma página da *internet*.

Outro instrumento de mediação observado na AH não contemplou a participação do EA, a apresentação de um filme em inglês, legendado. Houve grande esforço do APE, pois tinha que ler e descrever o filme ao EA, porque o último não domina a leitura instantânea.

O PH revelou que tem dificuldades em eleger instrumentos didáticos para trabalhar com o EA, devido à sua especificidade, mas não com outros estudantes com deficiência que frequentam a turma, podendo ser observado no relato abaixo:

[...] os outros [estudantes com deficiência] assim, se tenta fazer uma cruzadinha, uma atividade [...] mais lúdica, [...]mas no caso do L. [EA], como ele tem um problema motor, [...] ele não vai desenvolver uma escrita, isso fica um pouco mais complicado, fica mais da parte da professora [APE] [...]. (PH).

O exposto aponta o enfoque na limitação, em que a escrita é posta como referência, aspecto que impossibilita avanços acadêmicos, caracterizando o que afirmam Lehmkuhl e Michels (2015, p. 66): “[...] tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizando tais sujeitos pelo seu próprio fracasso”.

A escrita é central nos processos avaliativos, de modo que há certa dificuldade dos professores regentes em avaliar de outras formas. A prova formal também é um documento muito enfatizado na escola. Diante da especificidade do EA, a avaliação deve ser oral, tendo em vista o comprometimento motor que o impossibilita desenvolver uma escrita contundente, portanto, o PH transfere tal esforço ao APE.

Ao considerar aspectos de instrumentos e procedimentos didáticos, o PH ressaltou certa preocupação em privar o EA de alguns momentos que envolvem os conteúdos da aula, minimizando suas possibilidades de apreensão:

[...] é mais desastroso na história, [...] falar de um evento histórico [...] que envolve muita violência [...] para uma pessoa que a compreensão dela é menor [...] é complicado, porque ele tem que conviver em sala de aula e você tem que se virar assim entre os alunos que tem uma compreensão maior [...] e ele que tem uma compreensão, assim que deveria que ser adaptada [...]. (PH).

A ideia que estudantes com deficiência devem ser poupados de certas situações didáticas minimiza as possibilidades de apreensão e avanços. Compreender as limitações desses estudantes não significa privá-los dos conteúdos.

No que tange aos processos avaliativos envolvendo o EA, o PH pontuou que o avalia “[...] muito mais pelo positivo [...] não pensar no que ele deixou de aprender, mas pensar, já é significativo, qualquer coisa que ele aprende, não qualquer coisa, mas uma coisa que ele aprende, já é um avanço dentro da situação dele, [...] do que ele pode”.

As considerações do PH revelam que os processos avaliativos com objetivos mais amplos são ignorados, as metas de aprendizagens não estão definidas para o EA, só o fato de estar na escola já é suficiente e o que for ensinado pelos professores e apreendido pelo EA é secundário.

Além de considerar os limites e as possibilidades dos estudantes com deficiência nas avaliações, certo cuidado com os termos devem ser tomados; e minimizar as possibilidades de aprendizagem, em função da deficiência, pode impedir avanços significativos.

No contexto de ALP, observamos, na sala de informática, o computador como instrumento de mediação. O PLP orientou a turma e o APE sobre como proceder. A atividade consistiu em questionário com dados pessoais, o APE leu as questões e o EA as respondeu, o APE fez os registros no computador. Apesar da tecnologia configurar como recurso promissor na educação, especificamente para a educação especial, devemos ter cautela ao utilizá-lo, para não reduzirmos a simples transposição do que seria proposto no livro didático ou quadro negro.

Outro instrumento didático utilizado na ALP consistiu em uma atividade de leitura. O PLP apresentou exemplares de livros, solicitou que os estudantes escolhessem um poema, fizessem leitura e descrição da estrutura, versos, estrofes e a mensagem deste, destacassem as palavras complexas e procurassem os significados no dicionário.

Durante a atividade, o PLP aproximou-se do EA e o cumprimentou, dirigiu-se ao APE e orientou acerca da atividade. O APE fez leitura de três poemas para o EA, solicitou que escolhesse um, para fazer a análise. O APE perguntou e o EA respondeu, depois o APE registrou as respostas do EA no caderno.

A leitura como instrumento de mediação é apontada por Almeida e Machado (2010) como favorecedora da aprendizagem e socialização. Ao avaliar os efeitos desta prática pautada no ensino colaborativo com estudantes numa sala comum, os autores concluíram que:

Atividades realizadas por meio da leitura tornam-se um rico meio de promover o aperfeiçoamento da mesma, bem como fortalecer a socialização, ainda mais se essas práticas forem construídas por meio de colaboração entre professor e professor de educação especial. (ALMEIDA; MACHADO, 2010, p. 350).

Outra atividade na ALP ressaltou o Hino Nacional Brasileiro como gênero textual. O PLP solicitou que os estudantes destacassem as palavras complexas e pesquisassem os significados no dicionário. O PLP trouxe cópia do Hino para o EA, o APE leu e o EA apontou algumas palavras, o APE buscou no dicionário e pontuou os significados. No final, o PLP, de forma coletiva, questionou acerca das palavras destacadas, sendo que o EA indicou duas palavras que considerou complexas. Depois, o PLP passou a música do Hino e os estudantes cantaram, inclusive o EA.

Quanto aos instrumentos de avaliação das ALP, observamos um descuido pedagógico, em uma prova com interpretação, que fora adaptada ao EA com menos questões e grau de complexidade menor, mas no dia de realização, não tinha sido impressa, portanto, o PLP propôs que o EA, realizasse a mesma prova que os demais, mas orientou o APE que fizesse apenas algumas questões. Houve acertos apenas nas questões de interpretação. Conforme o APE, o EA

[...] é muito bom de interpretação, eu consigo fazer um trabalho com ele bem parecido com o da sala [...] tirando que não é ele quem vai escrever, que eu que vou fazer essa reestruturação de texto, [...] tem muita palavra repetida, [...] Então, é ali feito com ele, é mais o tempo que demora [...] (APE).

O APE pontuou que esse ano os professores regentes tem trazido mais atividades que contemplam a participação dos estudantes com deficiência nas aulas, no intuito de inseri-los nos contextos dos componentes curriculares, embora não disponibilizem os conteúdos antecipadamente para que o APE se inteire do assunto trabalhado. Conforme o APE: “[...] o



certo é eles mandarem o planejamento anteriormente para gente, mas [...] para não dizer nunca, [...] um ou dois professores têm essa preocupação, de mandar antes [...].”

Os relatos dos professores revelaram, por um lado, preocupações de ordem pedagógicas e atitudinais, sob o discurso das condições do EA não se adequarem aos processos educacionais estabelecidos pela organização da escola e práticas docentes, que, em certa medida, não contemplam seu acesso aos conhecimentos propostos pelo ensino comum; por outro lado, observamos preocupações de alguns professores em contemplarem a participação do EA nas aulas.

Crippa (2012, p. 63) alerta que “[...] a escola tem resistido à mudança, porque as situações que promovem o desafio da diversidade mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas para inclusão.”

De fato, as mudanças não se configuram apenas nas práticas docentes, mas as práticas se caracterizam como importantes para a implementação dos processos educacionais inclusivos.

Embora os professores investigados tenham demonstrado insuficiências nas práticas para contemplar a escolarização do EA, sob os argumentos de não ter formação adequada, não dispor de tempo para trocar informações com o APE e pensar estratégias diferenciadas, apontaram direções para discussões futuras, a saber, maior carga horária de planejamento, menos estudantes por sala, apoio de outros setores, formações continuadas, dentre outras.

São questões que envolvem incongruências da escola que ainda não foram resolvidas. Os professores inseridos nesse processo, sem condições concretas, vão buscando respostas para desenvolver suas práticas, ora mais confiantes e empenhados, ora não.

Quanto aos processos de formação acadêmicas dos professores regentes investigados, observamos, nos dois professores regentes que tiveram a disciplina educação especial em suas graduações, que essa particularidade não influenciou diretamente em suas práticas, uma vez que um demonstrou práticas que contemplasse o EA e o outro não. Quanto aos demais, que não tiveram a disciplina de educação especial em suas graduações, dois demonstraram preocupações com o EA, enquanto que os outros não.

Contudo, o que questionamos não é a necessidade ou pertinência da disciplina de educação especial nas licenciaturas, mas sua própria organização e eficácia em preparar o futuro professor para o desafio da inclusão na escola comum. Ressaltamos que a formação docente merece relevância e deve ser privilegiada na realidade investigada, bem como discussões acerca das práticas desenvolvidas e as funções e responsabilidade que cada profissional tem nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES

A título de conclusões, nesse último item, apresentam-se sintetizados os principais resultados obtidos, tendo em vista os objetivos propostos nesse estudo bem como as reflexões e percepções advindas dos resultados articulados aos estudos precedentes.

O presente estudo teve a finalidade de investigar as (re)ações dos professores regentes e do APE na escolarização de um estudante com deficiência. Os esforços aqui empreendidos permitiram a imersão da pesquisadora no interior da sala de aula comum, local entendido como apropriado para a escolarização de todos os estudantes, o que possibilitou analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desses profissionais direcionadas a um estudante com deficiência.

A realização desse estudo possibilitou-nos, também, refletir acerca de nossa própria prática docente ao atuar com estudantes com deficiência nas escolas. Em certos momentos, pude me colocar no lugar dos professores regentes participantes, ao investigar suas práticas e ouvir os seus relatos, repletos de inquietações e algumas tentativas, por vezes desorientadas, ao atuar com a inclusão escolar, (re)ações que também consideramos como nossas.

Este estudo foi possível apenas porque os professores regentes e APE permitiram que suas práticas pedagógicas fossem observadas. Por meio de seus relatos puderam ser captados aspectos da organização do trabalho didático dispensado ao estudante com deficiência, o que possibilitou a compreensão de como tem sido proposta a escolarização àqueles que aprendem de forma e tempo diferentes em uma escola que se pretende para todos.

Para tanto, foi necessário entremear entre as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas que, por apresentarem especificidades que se diferem do modelo esperado pela sociedade, por tempo ficaram à margem de direitos, dentre estes, o de frequentar a escola. Dentre essas iniciativas, destacamos o de atendimento médico e assistência social, tendo como enfoque o diagnóstico clínico. Investigamos também as iniciativas oficiais de propor escolarização aos estudantes com deficiências no ensino comum.

Os resultados apontaram reconhecimento e consciência dos professores de que o EA necessita de estratégias diferenciadas, tendo em vista suas especificidades, bem como da importância da atuação do APE na sala de aula. No entanto, ainda não se reconhecem como agentes principais na aprendizagem do EA, nem encontraram respostas para modificar suas práticas pedagógicas. Diante das fragilidades de suas práticas, não têm contemplado efetivamente a participação e progressão do EA nos processos acadêmicos previstos nas orientações legais para a educação especial.

Ressaltamos que essas fragilidades são oriundas da organização da escola e das imprecisões das políticas públicas, quando não consideram as condições concretas dos contextos escolares ao estabelecerem as orientações da educação especial na educação geral. As políticas públicas não favorecem que as práticas pedagógicas dos professores contemplem efetivamente os estudantes com deficiência, no que se refere à carga horária de trabalho, número de estudantes nas salas, tempo destinado à formação e interlocuções dos professores comuns e especializados, dentre outras questões ainda não resolvida pela gestão escolar e poder público.

No contexto analisado, embora disponha do apoio do professor especializado (APE) na sala comum para atuar juntamente com o professor regentes, observamos que as práticas desses profissionais não se articulam como especificado nas orientações legais, o que nos leva a constatar que o estabelecimento dessas orientações não garante a sua operacionalização.

A despeito dos inúmeros documentos legais que preveem o apoio educacional especializado na modalidade de educação especial, bem como a matrícula e o acesso à aprendizagem no ensino comum, a maneira como a escola tem organizado sua proposta pedagógica e processado a escolarização aos estudantes com deficiência não tem sido suficiente para garantir sua participação e progresso no que tange aos conhecimentos acadêmicos.

Embora possamos reconhecer o papel fundamental dos docentes no processo de inclusão escolar, não podemos atribuir a eles responsabilidade única nesse processo. Ressalta-se que a educação especial foi historicamente negligenciada e não basta garantir leis, pois é preciso haver condições materiais para implantação das políticas e ações em curso.

As ações dos professores regentes eram direcionadas aos estudantes comuns, enquanto que as ações do APE contemplavam apenas o EA, ainda que esses profissionais atuassem em um mesmo espaço físico, no qual deveria se primar pela aprendizagem de todos. Esses procedimentos observados acentuam o paralelismo do ensino comum e especial, sobretudo quando a presença do EA não era “conveniente” para o desenvolvimento das práticas de alguns professores regentes e o atendimento acabava sendo realizado em outro ambiente, revelando a dificuldade de o professor regente atuar em conjunto com o professor da educação especial.

David e Capellini (2014, p. 199) ressaltam: “Um dado frequente envolvendo a atuação colaborativa com o professor de educação especial revela que ela ainda é ausente [...] tanto professor de educação especial quanto professor de sala comum continua com atuações separadas, cada qual no seu espaço.”

Dessa forma, há certa urgência de se repensar as práticas pedagógicas e reorganizar nosso trabalho didático para escolarizar de todos os estudantes, inclusive os com deficiência, que continuam à margem da aprendizagem na sala de aula.

Cabe referendar que por trás da atuação dos professores está a organização curricular da escola, que não tem proporcionado que as práticas pedagógicas sejam eficazes, quando não disponibiliza condições concretas para que desenvolvam estratégias que contemplem os estudantes com deficiência e tempo necessário para que os profissionais discutam e reflitam sobre a aprendizagem desses estudantes, e quando não discute e reflete acerca das orientações previstas nas normatizações estabelecidas nas políticas públicas.

Constatamos que o EA tem o acesso e permanência na sala de aula comum, pelo menos até a presente etapa escolar, mas não ao aprendizado dos componentes curriculares em análise, portanto, não tem avançado nos conhecimentos acadêmicos.

Outro fator que permeou os relatos dos professores regentes foi a grande dificuldade em definir estratégias adequadas que contemplem o EA, tendo em vista seus componentes curriculares, sendo que a responsabilidade recai na atuação do APE. É o APE, que devido à sua formação não tem, e nem se espera que tivesse, o domínio de todos os conteúdos, aquele que acaba se responsabilizando pela aprendizagem do EA e enfatizando os conteúdos que considera relevantes.

Capellini (2004, p. 225) alerta que os estudantes são nossos, e as práticas devem apresentar conformidade, portanto, “[...] não se trata mais apenas de pensar a ‘minha prática’, se trata de juntos pensarmos as nossas práticas, compreendê-las, transformá-las [...]”.

Por outro lado, em meio às ações dos professores algumas reações positivas foram observadas: ao mesmo tempo que apresentaram dificuldades e inquietações, apontaram sinais promissores de mudanças, e no assoberbado cotidiano com tarefas a serem realizadas, alguns dispunham de tempo para conversar com o APE, mesmo que durante as aulas e intervalos, acerca de estratégias de ensino para escolarizar o EA, revelando que práticas colaborativas e atuação em conjunto são possíveis de serem estabelecidas e/ou implementadas.

Citamos, a título de exemplo, o PQ/F, quando alternava as aulas para contemplar a presença do EA em suas aulas, bem como sua predisposição para discutir e combinar as estratégias e abordagens com o APE, e o PA, ao fazer adequações de materiais para que o EA pudesse realizar as atividades propostas.

Alguns professores, embora não contemplassem o EA, apontaram direções para possíveis soluções para aprimorar suas práticas, tais como a necessidade de a escola dispor de maior carga-horária de planejamento, menor carga de trabalho, menor demanda de estudantes por salas, bem como formação continuada e apoio de outros setores especializados. Estas são questões complexas ainda não resolvida pelas políticas educacionais.

Outra questão ainda não resolvida pela gestão escolar e não esclarecida nas políticas públicas refere-se à funções e responsabilidades dos professores regentes e APE, bem como a clareza de como estas práticas devem se articular, conforme estabelecido nas orientações legais, tendo em vista a atual organização das escolas.

Nessa conjuntura, observamos que alguns professores caracterizaram-se como “legais”, indiferentes, parceiros, agem para atender à demanda urgente, “apagando incêndio” ao contar com estudantes com deficiência na sala de aula. O que por ora incomoda a alguns professores e a outros não. “Um tentando não atrapalhar o outro.” O APE, nessa direção, age conforme suas possibilidades de atuação e tenta acertar o passo, conforme os professores regentes.

Há um discurso generalizado dos professores de assistência, de acolhimento, pena, na tentativa de fazer algo para ajudar o EA, no que for possível, quando possível, mesmo sem saber como. Nesse interim, presume-se que os processos avaliativos são ignorados, pois não foram observadas metas de aprendizagem para o EA, nem referência de objetivos e derivação das práticas pedagógicas com o EA. Na visão dos professores, o fato de o estudante com deficiência estar matriculado na escola já é um avanço, o que de certa forma secundariza uma aprendizagem efetiva.

O que nos convida a pensar e refletir acerca da modalidade educação especial, das orientações das políticas públicas, dos serviços e apoios oferecidos, do papel da escola e professores e da família nesse processo de inclusão escolar.

Há avanços no tocante às legislações e regulamentações oficiais estabelecidas para a educação especial, tendo em vista a inclusão escolar e a educação inclusiva. Contudo, cabe análise mais sistêmica da aplicabilidade e avaliação destas.

Quantos às (re)ações redesenhadas nas práticas dos profissionais para contemplar estudantes com deficiência, a literatura investigada nesse estudo apontou experiências positivas envolvendo o ensino colaborativo, no qual se conjuga a atuação do professor regente e do professor especializado para mediar a inclusão escolar, demonstrando resultados significativos tanto para a articulação docente e para a aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino comum quanto para a formação pessoal e profissional.

As análises desse estudo revelaram algumas incongruências da escola, que de longa data ainda não foram resolvidas, portanto, percebidas e relatadas pelos professores investigados, a saber, a demanda de estudantes por salas e a extensa carga-horária e turmas a serem atendidas, falta de tempo para os docentes conversar e refletir acerca das especificidades do estudante com deficiência, bem como definição de como deve ser a articulação desses profissionais.

Constatamos com as análises e depoimentos que muitos são os desafios dos estudantes com deficiência e dos professores, ou porque não se encontram para planejar, ou porque é necessário mais tempo, ou porque o APE não compreende alguns conteúdos específicos para mediar a aprendizagem ao EA. Observamos os esforços de alguns professores que não parece inertes por essa realidade, pudemos notar que quando contemplado o estudantes apresentava resposta contundente.

Não se pretendeu com esse estudo apontar análises conclusivas, mas provocar discussões e reflexões posteriores, que investiguem como tem se estabelecido a articulação de professores regentes e especializados no contexto de sala de aula em outros contextos escolares, identificar os limites e as possibilidades dessa atuação e contribuir para com as práticas pedagógicas, bem como refletir como esses profissionais têm agido e reagido diante da responsabilidade de escolarizar os estudantes com deficiência nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel. **A educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. 166p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.
- ALMEIDA, M. A.; MACHADO, A. Carla M. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, p. 344-351, 2010.
- ALVES, G. L. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.
- ALVES, G. Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ANACHE, A. **Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul**. 1991. Xxf. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, Abr.2009.
- BARROS, P. O. **O Estudante com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva: uma análise do trabalho didático**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- BAPTISTA, C. R; SILVA, M. C. Formação, cotidiano(s) e educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.31-46, maio/ago. 2015.
- BEYER, H. O.; SANTOS, T. A. O Projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: Anped Sul "Pesquisa em Educação: Novas Questões?", 5, Santa Maria, 2006. **Anais...**, Santa Maria, 2006.
- BRITO, S. H. A. et al. **A Organização do Trabalho Didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação)
- BIANCHI, C. A. O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 01, p. 51-72, 2004.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, n. 3, p.7-19, 1995.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854**, Rio de Janeiro, v. 1, pt I, p. 295, 1854.

BRASIL. Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858-1859. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857**, Rio de Janeiro, v. 1, pt I, p. 37, 1857.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Decreto nº 4.046, de 19 de Dezembro de 1867. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos. In: **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1867**, Rio de Janeiro, v. 1, pt II, p. 452, 1867.

BRASIL. MEC. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial: Planesp – 1977-1979**. Brasília: MEC/SEG/CENESP/DDD, 1977a.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977. Estabelece diretrizes básicas para ação integrada do MEC e MPAS no campo de atendimento a excepcionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1977b.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 186. Dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle no campo de atendimentos a excepcionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1978.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. MEC. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b.

BRASIL. MEC/SEESP. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf). Acesso em: 05 fev.2016



BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 01 de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>. Acesso em: 10 fev.2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 17, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. MEC. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRAUN, P. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 314f. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAIADO, K.M.R.; LAPLANE, A.L.F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Inclusão e Interação: Pesquisa sobre Atuação do Professor de Educação Especial em Bidocência. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 7 nº 13, p. 103-123, 2012.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 5.192, de 4 de junho de 1985. Aprova o regimento da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial**, Campo Grande, 1985.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 31, de 03 de maio de 2000. Dispõe sobre as Normas de Funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS. **Diário Oficial**, Campo Grande, 2000.

CAMPO GRANDE. Decreto nº 8.510, de 09 de agosto de 2002. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. **Diário Oficial**, Campo Grande, 2002a.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 77 de 5 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidade do sistema municipal de ensino. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 1.230, 9 jan.2002b.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 8.662, p. 2, 2003a.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n 1.383, p. 2, 2003b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Relatório de Atividades**. Campo Grande: Semed, 2006. p. 30-44. Disponível em: <file:///C:/Users/LU/Downloads/20090930163843.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Resolução nº 127, de 1º de junho de 2009. Dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais nas unidades escolares da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 2.803, 2009a.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Resolução nº 128 de 1º de Junho de 2009. Dispõe sobre as salas de recursos multifuncionais nas unidades escolares d rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 2.803, 2009b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Deliberação n. 1.142, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica, da modalidade da educação especial do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 3.159, p. 20-21, 2010.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 11.635, de 4 de outubro de 2011. Dispõe sobre as atividades básicas e as exigibilidades para o provimento de cargos efetivosda Prefeitura Municipal de Campo Grande e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, 2011.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 1.380, de 3 de agosto de 2012. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, em todas as etapas e modalidade da educação básica, para o sistema municipal de ensino. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 3.588, p. 18-20, 4 ago. 2012.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED N. 148, de 4 de setembro de 2013. Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede

Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 3.846, p. 3-59, 9 set 2013a.

CAMPO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação. Edital n. 36/2013. Processo seletivo simplificado para seleção de profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, para Auxiliar Pedagógico Especializado. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 3.918, p. 3, 2013b.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED nº 154, de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 3.970, p. 4-5, 11 mar. 2014.

CARMO, A. A. **Deficiência Física**: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f.. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, A. G. C. **O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica**. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COMENIUS, J. A. (1638). **Didática Magna**. São Paulo: Calouste Gulbekian, 1952.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

CORRÊA, N. M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS**: Análise dos indicadores. 2012. 249f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CORRÊA, N. M.; NERES, C. C. A. Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: um esboço de política pública em tempos de ‘inclusão escolar’. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 8, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. **Anais...**, Campinas, 2009.

CORRÊA, N. M.; NERES, C. C. “Memórias e História” da Educação Especial no Município de Campo Grande - MS. In: Seminário Documentação, Memória e História da Educação no Brasil, Anped, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dez. 2015. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2015. (Mesa 2 – Educação especial: história, políticas públicas e questões pedagógicas).

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

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**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. São Paulo, 2014.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

GARCIA, R. M. D. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Jan. - Mar. 2013.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

HESSMANN, D. B. S. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre a sua efetivação na região centro-oeste do Brasil**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

HONNEF, G. Trabalho Docente Articulado: A Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. In: Anped Sul, 10, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2014.

HONNEF, G. Trabalho Docente Articulado: A Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. In: Reunião Anual da Anped, 37, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, outubro de 2015. **Anais...**, Florianópolis, 2015.

JANNUZZI, G. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1985 (Coleção Educação Contemporânea).

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

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

LAGO, D.C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LANCILLOTTI, S. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.

LAPLANE, A. L. F. de. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 5, n. 13 p.7-20, maio/ago. 2015.

LEHMKUHL, M.S.; MICHELS, M.H. A Política de Formação de Professores do Ensino Fundamental para Atender Alunos da Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.7-20, maio/ago. 2015.

MACEDO, L. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, Ano VI, n. 23 set/out 2002.

MACIEL, A. M. A. **O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Grande, 2015.

MARTINS, M. F.A. SIPES, M.L Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 18, n.1, p. 37-46, Jan./Abr. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S; MARTINS, S. C. (Orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR. 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p.387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-ago./2010a.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010b.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, Set. 2011 .

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n..239, jan./abr. 2014.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2015. 158f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NERES, C. C. **A Escolarização dos Alunos com Deficiência e a Inclusão Escolar: aproximações com as práticas escolares**. 2015. Tese (Pós-Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

NUNES SOBRINHO, F. P.; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC: 2001,

OLIVEIRA, F. M. G. D. de; CORRÊA, N. M.; KASSAR, M. C. M. Construção da Educação Inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: PIETRO, K. (Org.). **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Descrição e análise da sua implantação em municípios das diferentes regiões**. Reunião Anual da Anped, Caxambu, 27, v. 1. p.1-146, 2004.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a Relação entre Intérprete de Libras e o Professor: implicações para o ensino de ciências**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

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

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho Didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S.H.A.; CENTENO, C.V.; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. **A Organização do Trabalho Didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção memória da educação)

SCHREIBER, D. V. F. A. Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade educação especial. In: Reunião Anual da Anped, 36, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. **Anais...**, Goiânia, 2013.

SCHNEIDER, R. **Educação dos surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SOBRINHO, F.P.N; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru - SP: EDUSC, 2001.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas de professores**. 2008. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M.D. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 5, n. 13 p. 137-148, maio/ago. 2015.

SCHREIBER, D. V. F. A. Organização do Trabalho Docente na Rede Regular de Ensino com Alunos da Modalidade Educação Especial. In: Reunião Nacional da Anped, 36, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. **Anais...**, Goiânia, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.47-59, maio/ago. 2015.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

**APÊNDICES**



## Apêndice A – Projeto/ Proposta de Intervenção

### **Tema: Formação Continuada a partir do Trabalho Colaborativo do Professor do Ensino Comum e Especial**

Atualmente, o papel do professor da educação especial tem sido fundamental na inclusão escolar, ao considerar que este possibilita o acesso dos estudantes com deficiência no ensino comum por meio do AEE.

Em contrapartida, diante das atuais orientações das políticas educacionais, as quais estabelecem que todos os estudantes devem frequentar a sala comum, o professor regente assume relevante papel. Santarosa e Heindrich et. al<sup>46</sup> (2004, apud ZANATA, 2004, p.41), pontuam que, na etapa preliminar do processo de inclusão escolar desses estudantes “[...] quem recebe o impacto de pronto é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os seus alunos”.

No ensino comum, o papel do professor regente, segundo Almeida e Machado (2010, p.345), constitui como atividade principal na profissão e deve ser compreendida como:

[...] uma “arte” que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Portanto, o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas na sala de aula e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial presentes na escola.

Esses serviços e apoios, ao adentrarem as escolas apoiados nos discursos da educação inclusiva, têm impactado a atuação desses professores, pois envolvem a presença de outros profissionais, com os quais não estavam acostumados a trabalhar.

O que temos percebido na escola é a inserção desses estudantes como sinônimo de inclusão escolar, na qual professores regentes e professores especializados atuam individualmente, cada qual no seu espaço com suas funções e responsabilidades distintas.

Ao analisar as políticas públicas que direcionaram os serviços e apoios educacionais especializados ao longo da configuração da educação especial na educação geral, percebemos

---

<sup>46</sup> SANTAROSA, L. M. C. et al. Acessibilidade em Ambientes de Aprendizagem por Projetos: construção de espaços virtuais para inclusão digital e social de PNEEs. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2007.

a ênfase nos serviços e apoios para garantir o acesso desses estudantes no ensino comum, enquanto que as relações educativas entre os profissionais são secundarizadas.

A partir do levantamento bibliográfico, descrito no capítulo 3 desse estudo, e das análises e reflexões por meio da pesquisa de campo, algumas literaturas apontaram como alternativa promissora para a inclusão escolar o ensino colaborativo, no qual professores comuns e especializados atuam em conjunto.

Corroboram com tal entendimento Mendes, Vilaronga e Zerbato (2010, p.45), ao afirmarem que a literatura científica:

[...] de países mais experiente em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Cook e Friend (1993<sup>47</sup>, apud Vilaronga, 2014, p. 20) apontam o Ensino Colaborativo como proposta contributiva para com a inclusão escolar, definindo-o como uma parceria entre os “[...] professores do ensino regular e especial, desde que os dois se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educativas especiais.”

Neste estudo, o contexto analisado dispõe da atuação do APE, que atua na sala comum com os professores regentes, o que pode contribuir para estabelecer atuações conjuntas.

A despeito das orientações legais preverem práticas articuladas entre os profissionais, o fato de atuarem juntos não é suficiente para desenvolverem um trabalho conjunto. Contudo, Gately e Gately (2001<sup>48</sup> apud Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 54) ao discutirem sobre o ensino colaborativo pontuam que essa relação precisa ser construída e perpassa por 3 estágios até alcançar um trabalho colaborativo:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional [...] Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração [...] Estágio colaborativo: os dois profissionais

---

<sup>47</sup> COOK, L.; FRIEND, M. Educational leadership for teacher collaboration. In BILLINGSLEY, B. (Ed.). **Program leadership for serving students with disabilities**. Richmond, VA: State, 1993.

<sup>48</sup> GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, n. 33, p. 40-47, 2001.

se comunicam e interagem abertamente [...] e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro.

Embora esse estudo aponte atuações paralelas e dificuldades em estabelecer colaborações entre os professores, certas situações sinalizaram possibilidades de práticas em conjunto. Vilaronga (2014, p.20), ao destacar metas da inclusão escolar alerta que “[...] especialista, Professores da Educação Especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes [...] alcancem melhores desempenhos”.

Ressaltamos o papel da escola nesse processo, com as palavras de Crippa (2012, p. 80): “Na busca de um ensino de qualidade para todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, cabe à escola comum novos posicionamentos e reestruturação das ações pedagógicas voltadas para um trabalho colaborativo diante da diversidade [...]”.

Dentre as dificuldades percebidas por meio dos relatos dos professores regentes ao escolarizar o EA, nesse estudo, destacamos a falta de tempo para trocar informações com o APE, o grande número de estudantes nas salas, dificuldades em modificar as práticas para contemplar todos os estudantes, bem como carência na formação inicial e continuada.

A questão de tempo suficiente para planejar e discutir acerca do ensino/aprendizagem dos estudantes com deficiência foi ressaltada pelos professores e considera-se como algo desafiador, cabendo à gestão escolar organizar e oportunizar esses momentos aos professores.

Lago (2014) destaca autores que tem discutido acerca do Coensino, dentre estes, Mendes (2008) e Zanata (2004) e Capellini (2004), os quais consideram que “[...] o apoio dos gestores escolares é imprescindível para o sucesso dessa parceria, pois a partir desse apoio é que surge o tempo para o planejamento conjunto, capacitar para atuar colaborativamente, [...]” (LAGO, 2014, p.194).

Diante desses pressupostos, propõe-se como forma de aprimorar as práticas pedagógicas diante da inclusão escolar que os professores do ensino comum e do ensino especial participantes desse estudo, bem como a equipe técnica e pedagógica da escola socializem literaturas que discutem sobre o modelo de Ensino Colaborativo. Embora a pesquisa tenha privilegiado uma realidade específica, a presente proposta visa ser estendida aos demais professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, portanto, será enviada à Secretaria Municipal de Educação, a fim de ser compartilhada pelos demais profissionais da Reme.

Quanto à socialização da proposta do Ensino Colaborativo ou Coensino, pretende-se torna-la acessível aos docentes como forma de promover leitura e discussões acerca desse

modelo de ensino. Será tomada como referência as literaturas discutidas no capítulo 3 desse estudo, dentre esses, os estudos de Capellini (2004), Crippa (2012) David e Capellini (2014), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), em que os autores investigaram e discutiram acerca desse modelo, apresentando resultados significativos e que contemplaram a inclusão escolar.

Em um primeiro momento, propõe-se que haja encontros com os profissionais, como parte dos estudos e atividades previstas como parte do cronograma das reuniões pedagógicas da própria escola, para as leituras, discussões e trocas de informações sob as perspectivas de colaboração considerando a realidade escolar investigada, tendo como base o modelo de ensino, relacionando teoria e prática apontados nos estudos dos autores relacionados acima.

Em um segundo momento, a proposta é socializar com os professores alguns espaços especializados existentes e disponíveis na *internet*, na tentativa de aproximar os serviços e apoios especializados às suas práticas pedagógicas, estabelecendo um trabalho conjunto e colaborativo entre os profissionais. Tendo como referência os sítios do Instituto Benjamin Constant<sup>49</sup> e a Fundação Dorina Nowil<sup>50</sup>, os quais apresentam *links* em que os profissionais poderão acessar e obter informações e materiais acerca de serviços especializados, livros, questões de acessibilidade, publicações na área da educação especial, pesquisas, cursos e palestras, bem como textos e vídeos com sugestões de atividades e estratégias de ensino para a educação especial.

No terceiro momento, a partir das leituras, discussões, trocas de informações dos profissionais e acesso aos serviços especializados dispostos nos sítios indicados, promovidos nos encontros, propõe-se que sejam elaborados pelos docentes, em conjunto, planos de aulas com proposições de atividades e estratégias para a participação dos estudantes com deficiência nos diversos componentes curriculares e serem aplicadas em sala de aula pelos professores.

Esperamos que essa proposição, ao chegar ao conhecimento dos profissionais da educação, possa despertar algum interesse. E que tentativas de ampliar as discussões acerca da articulação dos professores regentes e especializados na escolarização dos estudantes com deficiência possam fazer parte das fomentações desses profissionais. O que contribuirá para que se concretizem nas práticas, as orientações oficiais (leis, decretos e resoluções) que tratam da educação especial.

---

<sup>49</sup> Disponível em [www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br).

<sup>50</sup> Disponível em [www.fundacaodorina.org.br](http://www.fundacaodorina.org.br).

## Referências

- ALMEIDA, M. A.; MACHADO, A. Carla M. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, p. 344-351, 2010.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f.. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.
- 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, Presidente Prudente*, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. São Paulo, 2014
- LAGO, D.C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.2, n. 1, p 3-25, jun. 2008.
- MENDES, E.G. VILARONGA, A.A.R. ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2014.
- VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Título da Pesquisa:** O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE): suas (Re) Ações na Escolarização do Estudante com Deficiência

**Mestranda:** Lucimar de Lima Franco - Telefone: (67) 92813152

**Orientadora:** Celi Corrêa Neres

**Local de trabalho da Orientadora:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-Uems

Senhor/a \_\_\_\_\_, a pesquisa **O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE): suas (Re) Ações na Escolarização do Estudante com Deficiência** será desenvolvida por Lucimar de Lima Franco, aluna do curso de Pós-graduação, sob a orientação da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Uems.

Este trabalho tem como objetivo investigar o professor regente e APE Na escolarização do estudante com deficiência no ensino comum, para tanto, será necessário um trabalho de observação na sala de aula e entrevistas com os profissionais. É por esta razão que solicito a participação de V.Sa. nesta pesquisa, respondendo às questões da entrevista, usando sua própria linguagem de forma mais simples e completa possível e permitindo a gravação desta. Posteriormente os dados levantados, tanto nas entrevistas, quanto nas observações serão analisados e utilizados somente para fins científicos.

Caso V.Sa. não queira responder à alguma das perguntas, sinta-se no direito de recusar-se a respondê-la, dizendo à pesquisadora. Se preferir não gravar a entrevista, ou interromper a gravação em algum momento, este é um direito que você tem. Esclarecemos que, este trabalho será desenvolvido de forma ética e garantimos que todas as respostas serão mantidas em sigilo, e serão preservados o seu nome e o da escola onde trabalha. Assim, o relatório final da pesquisa será elaborado de maneira global, sem identificação dos participantes. Somente a pesquisadora e orientadora, enquanto pesquisadoras responsáveis por este trabalho, saberemos seu nome.

Considera-se que, as informações obtidas por meio das entrevistas dos professores participantes da pesquisa podem expor seu trabalho desenvolvido na instituição pesquisa. De modo que após a realização das entrevistas, estas serão transcritas e os entrevistados terão acesso ao conteúdo e terão a liberdade de permitir ou não a sua publicação.

Esclarecemos que não haverá riscos em relação ao uso indevido de dados e o pesquisador se compromete em usar os dados coletados para trazer benefícios para a educação especial e aprimoramento das práticas docentes. Em caso de riscos e/ou danos aos participantes, o reparo será imediato, assumindo o pesquisador de qualquer responsabilidade.

Reitero que, a participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo custos ou benefícios aos sujeitos envolvidos. Os dados serão utilizados apenas nos meios científicos o pesquisador se compromete a retornar com os resultados da pesquisa na instituição investigada.

### DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Declaro para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos da pesquisa: **O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE): suas (Re) Ações na Escolarização do Estudante com Deficiência**, realizada por Lucimar de Lima Franco, da Uems. Declaro ainda que, concordo de livre e espontânea vontade, em responder as perguntas que me forem formuladas através da entrevista.

Campo Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do entrevistado \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice C- Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos professores regentes e APE (fevereiro a junho/2016)**

1. Sobre o planejamento: como é pensado e realizado considerando o estudante com deficiência.
2. A respeito das atividades desenvolvidas na sala de aula: quais os tipos, procedimentos e recursos utilizados?
3. No que se refere aos conteúdos de áreas específicas: como são definidos e abordados considerando o componente curricular?
4. Com relação à avaliação e acompanhamento do estudante: como são propostas as avaliações? Como o estudante é avaliado? Em que medida são relevantes?
5. Qual a sua responsabilidade como professor perante o estudante?
6. Acerca das questões que envolvem informações/ dúvidas/ reflexões acerca da dificuldade/ escolaridade ou avanço do estudante.
7. Fale sobre a interlocução/ interação com o APE.
8. Fale sobre a interlocução com os professores regentes.

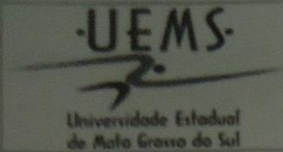
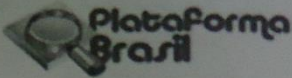
**Apêndice D - Roteiro de observação da sala de aula do EF II em que frequenta o EA (fevereiro a junho/2016)**

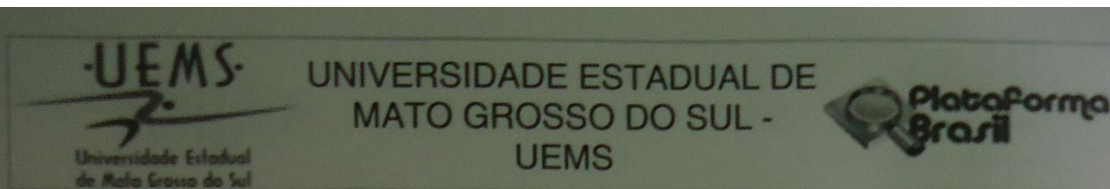
1. Análise considerando o planejamento e sua execução: professores regentes e APE.
2. Análise das atividades desenvolvidas na sala de aula (tipos, procedimentos e recursos utilizados)
3. Análise dos conteúdos aplicados (área específica do componente curricular)
4. Análise das avaliações e acompanhamento do estudante realizados pelos professores regentes e APE.
5. Análise da abordagem dos professores regentes e APE diante do estudante com deficiência na sala de aula.
6. Análise da mediação professor regente/ estudante/ APE.
7. Análise da comunicação/ interação entre professores regentes e APE.
8. Análise da proposta pedagógica e encaminhamentos da escola para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.



**ANEXOS**

## Anexo I- Parecer de aprovação da Plataforma Brasil

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS</b>									
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>										
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>										
<b>Título da Pesquisa:</b> O ATENDIMENTO E ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (APE) NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA										
<b>Pesquisador:</b> Lucimar de										
<b>Área Temática:</b>										
<b>Versão:</b> 2										
<b>CAAE:</b> 54315616.0.0000.8030										
<b>Instituição Proponente:</b> Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul										
<b>Patrocinador Principal:</b> Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul										
<b>DADOS DO PARECER</b>										
<b>Número do Parecer:</b> 1.533.146										
<b>Apresentação do Projeto:</b>										
O projeto detalha todas as ações a serem realizadas e atende as normas vigentes										
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>										
Os objetivos da pesquisa são claros..										
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>										
Os riscos são baixos, considerando as dimensões da RESOLUÇÃO No 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012										
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>										
-										
<b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b>										
-										
<b>Recomendações:</b>										
-										
<b>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:</b>										
Aprovado										
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td><b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum 2 Km 12</td> <td><b>CEP:</b> 79.804-970</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> cidade universitária</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> MS</td> <td><b>Município:</b> DOURADOS</td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (67)3902-2699</td> <td><b>E-mail:</b> cesh@uems.br</td> </tr> </table>			<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum 2 Km 12	<b>CEP:</b> 79.804-970	<b>Bairro:</b> cidade universitária		<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS	<b>Telefone:</b> (67)3902-2699	<b>E-mail:</b> cesh@uems.br
<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum 2 Km 12	<b>CEP:</b> 79.804-970									
<b>Bairro:</b> cidade universitária										
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS									
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699	<b>E-mail:</b> cesh@uems.br									



Continuação do Parecer: 1.533.146

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_653208.pdf	19/04/2016 00:24:07		Aceito
Outros	documento.JPG	19/04/2016 00:23:14	Lucimar de	Aceito
Outros	anuencia.JPG	19/04/2016 00:22:52	Lucimar de	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	19/04/2016 00:21:09	Lucimar de	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	19/04/2016 00:20:47	Lucimar de	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	19/04/2016 00:19:47	Lucimar de	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 06 de Maio de 2016

Assinado por:  
Cynthia de Barros Mansur  
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum, Km 12  
Bairro: cidade universitária  
UF: MS Município: DOURADOS  
Telefone: (67)3902-2699

CEP: 79.804-970

E-mail: cesh@uems.br