

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Regina Izabel D' Andrea Coutinho

O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

**São Caetano do Sul
2023**

REGINA IZABEL D' ANDREA COUTINHO

O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

COUTINHO, Regina Izabel D' Andrea.

O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva / Regina Izabel D' Andrea Coutinho. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.
121p.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Formação docente. 2. Ação colaborativa. 3. Inclusão escolar.
4. Sala de recursos multifuncionais. 5. Ensino colaborativo. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/03/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (UNITAU)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo Benedito Coutinho que me acompanhou bravamente nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Meu coração repleto de gratidão ao meu marido Benedito Coutinho que superou os momentos que o deixava sozinho para me dedicar a este projeto, meus filhos queridos: Jhonny, Willian e Yasmin que sempre estão ao meu lado incentivando minhas escolhas.

Minha gratidão se estende à minha orientadora Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders que muito me ajudou a trilhar este novo desafio de minha vida, sempre com muita paciência meiguice e competência, incentivando-me a lutar por meu sonho.

Gratidão à Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, ao Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá e o Prof. Dr. Antônio Carlos Gil. que fizeram parte desta jornada, dando-nos exemplo de profissionalismo e seres humanos maravilhosos.

Agradeço à Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade assim como à Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, que tão gentilmente cederam seu tempo para me orientar em minha qualificação e em minha defesa; a simpatia e conhecimento de ambas, me fortaleceram nos esclarecimentos que necessitava para refletir sobre meu trajeto, vindo a aprimorar meu projeto.

Agradeço a todas as minhas amigas que sempre me incentivaram para que nunca esmorecesse. Juliana e Ariane que iniciaram comigo esta trajetória em que fortalecemos e compartilhamos dúvidas e incertezas; à maravilhosa Rafaela Gama que me tirou dos apuros diversas vezes.

Minha amiga de todas as horas, Irene Ferreira da Silva que compartilhou esta jornada comigo, dividindo angústias e alegrias.

Sentimento de gratidão a todas as professoras que participaram desta pesquisa; sem suas contribuições nada disso seria possível.

Agradeço à Secretaria Municipal de Santo André, constituída pelos gestores municipais, que autorizaram esta pesquisa.

Minha gratidão a Deus, nosso Pai, por ter me fortalecido nesta caminhada.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa coloca em questão os desafios da inclusão escolar, especialmente, considerando as demandas dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão nas salas regulares. Os profissionais especializados, que trabalham nas salas de recursos multifuncionais, também enfrentam o desafio de ter seu trabalho reconhecido, o que facilitaria a parceria com a família e com o professor regente. Os professores regentes e os professores especialistas, enfrentam o desafio de qualificar seu trabalho junto aos alunos elegíveis à educação especial, surgindo assim uma nova perspectiva de trabalho colaborativo. De acordo com Miranda (2017), se partimos do princípio da escola para todos, a sala de recursos multifuncionais é um espaço de contribuição e fortalecimento para a inclusão escolar. Como descreve Marquenez (2012), ao aluno será garantido o direito ao apoio especializado, a fim de completar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta na classe regular. A partir destas novas demandas no processo de ensino aprendizagem advindas do paradigma da educação inclusiva, emerge nossa pergunta de pesquisa: quais as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão escolar? O objetivo geral desta investigação é o de identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. Desta forma, os objetivos específicos são: 1. Identificar se, e como ocorre a parceria do professor especialista e o professor regente no processo de inclusão dos alunos elegíveis à educação especial na escola; 2. Promover, juntamente com os/as professores/as, a reflexão sobre quais fatores atrapalham e quais fatores facilitam o ensino colaborativo na escola; 3. Desenvolver, num processo colaborativo, um produto educacional que difunda a proposta do ensino colaborativo na rede de ensino. Esta foi uma pesquisa narrativa, cujo instrumento para a recolha do material documentário foi a escrita de cartas pedagógicas. Com este instrumento em mãos, em rodas de conversa, interpretaremos as mensagens explícitas e implícitas escritas nas cartas dos professores. A questão disparadora que alavancou a escrita destas cartas foi como estes profissionais analisam as efetivas contribuições da prática colaborativa entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares, vivenciado um único espaço no compartilhamento de saberes. Os participantes da pesquisa foram professores concursados da Rede Municipal de Santo André, sendo quatro professoras generalistas e duas professoras especialistas. Os resultados apontaram que ensino colaborativo em sua verdadeira concepção ainda não ocorre na unidade escolar pesquisada. No entanto, foi possível constatar que existem diversas ações colaborativas que permeiam o trabalho do professor da sala regular e dos professores especialistas, como a troca de materiais e de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes. Contudo, é necessário proporcionar aos profissionais tempo e espaço para estas interações. O produto decorrente deste trabalho é um caderno de formação, o qual poderá apoiar a formação dos profissionais da educação sobre o ensino colaborativo.

Palavras-chave: inclusão escolar; formação docente; ação colaborativa; sala de recursos multifuncionais; ensino colaborativo.

ABSTRACT

This research is a reflexion about the challenges of inclusive education considering all the professionals working inside the classrooms. The specialized professionals, who work in multifunctional rooms, also have a hard time struggling for recognition, that kind of recognition would make easier the partnership between the family and the main teacher. The main teachers and the specialists face the challenge of qualify their work in a new perspective of coworking and partnership. According to Miranda (2013), in a perspective of “escola para todos” the multifunctional rooms are an important space to improve the inclusive education. Marquezine (2012) presents that will be guaranteed to the student the right of a specialized support in order to complete your apprenticeship in a different period than the regular classes. In order of this new challenges about inclusive education, the main question is: what are the contributions of collaborative teaching for school inclusion? The objective of this research is to identify and problematize the collaborative teaching between the main teachers and specialists in the school inclusion’s process. The specific objectives of this research are: 1. To identify if there are a partnership between the specialist teacher and the main teacher in the process of inclusion on special education selected students; 2. To Promote with the main teachers, a reflection on which factors hinder and which factors facilitate collaborative teaching at school; 3. To Develop, in a collaborative process, an educational product that spreads the proposal of collaborative teaching in the teaching network. This was a narrative research, whose instruments for collecting material was the writing of pedagogical letters. With this letters in hand, during conversation circles, we had interpreted the explicit and implicit messages written in the teacher’s letters. The triggering question that leveraged the writing of these letters was: how these professionals analyze the effective contributions of the collaboration between the teacher in the multifunctional resource room and the teachers in the regular classrooms, experiencing a single space in the knowledge sharing. The research participants were teachers from public schools of Santo André, four generalist teachers and two specialist teachers. The results showed that collaborative teaching in its true conception does not yet occur in the researched school unit. However, it was possible to verify that there are several collaborative actions that reach the work of the regular classroom teacher and the specialist teachers, such as the exchange of materials and information about the development of students. Concluding, it is necessary to provide to the professionals, time and space to promote this actions. The result of this work is a formation notebook, which can support the training of education professionals on collaborative teaching.

Keywords: school inclusion; teacher training; collaborative action; multipurpose resource room; collaborative teaching.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas na BDTD, 2021	24
Quadro 2 - Orientação para o planejamento individual dos alunos elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado.....	48
Quadro 3 - Elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo ...	54
Quadro 4 - Desafios do trabalho colaborativo.....	59
Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	68
Quadro 6 - Fases da pesquisa de campo.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIE - Agente de Inclusão Escolar

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVD - Atividades de Vida Diária

AVI - Atividades de Vida Independente

CADE - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PAAI - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PAEE - Professora de Atendimento Educacional Especializado

PAEI - Professora (o) de Apoio da Educação Inclusiva

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da
Educação Inclusiva

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM - Sala de Recurso Multifuncional

UPIAS - Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

SUMÁRIO

DELINEANDO MEUS CAMINHOS.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS.....	23
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	32
3.1 Mudança de mentalidade para superar a discriminação na escola.....	32
3.2 Novo parâmetro para a educação especial: a perspectiva inclusiva.....	35
3.3 As salas de recursos multifuncionais na escola inclusiva.....	39
3.4 Planejamento individualizado para o aluno elegível ao atendimento educacional especializado.....	47
4 O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	52
4.1 A escola inclusiva como uma comunidade.....	53
4.2 O ensino colaborativo na escola para todos.....	56
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
5.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	63
5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	67
5.3 Etapas da pesquisa.....	68
6 O QUE AS CARTAS PEDAGÓGICAS TRAZEM SOBRE A PARCERIA E O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA.....	70
6.1 A percepção das professoras sobre a importância da parceria e apoio no processo inclusivo.....	72
6.2 A questão do tempo para planejar de maneira colaborativa na escola.....	74
6.3 Os desafios para efetivar o ensino colaborativo na escola.....	75
7 PRODUTO EDUCACIONAL- CADERNO DE FORMAÇÃO.....	79
7.1 Público-alvo e objetivo.....	79
7.2 Descrição	80
7.3 Aplicação.....	80
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	92
ANEXOS.....	99

DELINEANDO MEUS CAMINHOS...

Meu nome é Regina Izabel D' Andrea Coutinho, nasci em Mauá, município localizado no estado cidade de São Paulo, em oito de julho de 1960.

Venho de uma família numerosa formada por 13 irmãos dividindo dois cômodos por muitos anos; meu pai era sapateiro e tinha problemas com alcoolismo. Sendo assim tivemos muitos problemas financeiros e sociais.

Acredito que por conflitos e discriminações vividos nesta época, tornei-me uma criança muito fechada e com receio em me expor. Porém minha mãe transparecia uma calma impressionante, sempre lia para nós e nos auxiliava nas tarefas de casa com muita paciência e carinho.

Sempre fui muito observadora e sempre analisava muito as situações que vivíamos. Ninguém poderia imaginar que aquela menina calada vivia uma turbulência de pensamentos que fluía momentos de muita imaginação; o que contribuiu para a mudança de toda sua existência. Era mera observadora daquelas insanidades domésticas que circundavam nossas almas.

Vivíamos com roupas e calçados provenientes de doações, o que nos trouxe o verdadeiro sentido de solidariedade, empatia e resiliência.

Hoje todos meus irmãos formaram famílias maravilhosas e somos muito unidos com muito amor, todos respeitam a individualidade de cada um, mas prontos para apoiar nas dificuldades que a vida apresenta.

Atualmente sou casada, tenho três filhos e sempre tentei passar a eles a tranquilidade e paciência com a qual minha mãe nos contemplava diariamente, procurando soluções para todos os problemas sem desalento. Foi esta vivência que me fez sempre “correr atrás” dos meus sonhos e conseguir realizá-los.

Meu sonho sempre foi ter uma casa espaçosa, uma família harmoniosa e me realizar profissionalmente. Galgando cada espaço que fui abrindo pela vida, fui concretizando todos os objetivos traçados.

Nesta trajetória a leitura sempre fez parte de minha formação, deleitava com os livros que caíam em minhas mãos, quando não podia adquiri-los.

Quando tive oportunidade iniciei minha trajetória acadêmica sabendo que nunca teria um fim nos estudos. É isto que me faz realizada, que me faz interagir com

o mundo; onde sinto fazer parte de um sistema em comutação e que de alguma maneira posso contribuir com este processo.

Aos sete anos, comecei a frequentar o primeiro ano em uma escola estadual perto de casa, já sabia ler e escrever. Não recordo como aprendi, no entanto, tinha mais 11 irmãos, com certeza aprendi olhando os deveres de casa deles...pode ser....

Por ironia do destino, neste primeiro ano fui colocada na sala do Sr. Geraldo, sala dos fracos... O Sr. Geraldo era moço novo, carinhoso, maravilhoso, éramos crianças amadas e queridas. Mas em um dia fatídico, o professor Geraldo, com todo cuidado chega e diz que eu teria de ir para outra sala, as salas dos alunos fortes, pois já sabia ler e escrever...

Carinhosamente pegou em minha mão e levou-me para a sala de D. Eulália, professora séria e autoritária, que sem dirigir-me o olhar, ordenou que ele me levasse para a última carteira da fila. E foi assim meu adeus ao professor Geraldo ...

De repente, ela grita comigo e diz para copiar o cabeçalho e sem pestanejar comecei a copiar. Mal sabia que copiava o cabeçalho errado e isto irritou Dona Eulália.

Fui perceber que havia três cabeçalhos na lousa: O primeiro cabeçalho era para a turma das primeiras fileiras “os fortes”, o do meio para os médios e outro para os fracos, eu fazia parte dos fracos.

Da minha carteira, sentia-me distante do mundo, isolada, com medo de tudo e de todos. E sem perceber cada dia aguçava mais o ódio da dona Eulália e assim eu chorava todos os dias.

Um dia ela perguntou por que chorava tanto, sem saber o que dizer, disse que estava com saudades do professor Geraldo...seus olhos ferveram...

Os dias foram passando, sosseguei meu coração, mas nunca abandonei o medo que me consumia. Não conseguia tirar os olhos das primeiras filas, cobiçava aqueles livros grossos que aquelas crianças manuseavam, eu estava com a cartilha “Caminho Suave” que, para mim, não tinha mais segredos a serem desvendados.

Com muito pesar e tristeza, algum tempo depois dona Eulália me transferiu para a segunda fila. E qual foi a surpresa novamente quando constatei que para se sentar na primeira fila teria de cair nas graças de Dona Eulália, aqueles alunos eram seus preferidos. Mas para mim nada mais interessava, estava ali onde almejava e tinha um livro nas mãos!!!

O livro era maravilhoso, cheio de textos diversos, e até hoje lembro da primeira história que li: “O pomar”. O texto descrevia um pomar e cada árvore que ali existia, viajava, sonhava a cada palavra que degustava.

E assim com muitos percalços terminava o ano, evitando qualquer confronto com dona Eulália, me fazendo invisível para todos, até para as crianças, para que estas nunca citassem o meu nome, a fim de poder continuar onde estava, na segunda fileira, com livro nas mãos.

Nunca soube o que mais irritava a dona Eulália, minha pobreza descarada, o amor pelo Sr. Geraldo ou não precisar dela para ler..., mas uma coisa decidi, seria professora para olhar as crianças invisíveis das salas e para isso teria dois caminhos a seguir: Dona Eulália ou Sr. Geraldo.

Escolhi Professor Geraldo.

E assim fui seguindo minha trajetória escolar, com quase nenhum amigo e sempre discreta. Me tornei tão invisível que não possuo lembranças dos outros anos que se passaram.

Já estava no segundo colegial (segundo ano do Ensino Médio atualmente) quando meu professor de Biologia, senhor Milton solicitou para que eu ensinasse uma aluna a fazer os problemas que ele havia passado como atividade.

Olhei com receio e disse que não conseguiria; ele fixou seus olhos negros sobre mim e com firmeza, me disse que eu possuía mais capacidade do que podia imaginar e mandou a menina se sentar ao meu lado se dirigindo ao lado oposto da sala.

Aquelas palavras ficaram rebatendo em minha cabeça, era a primeira vez que um professor me dirigia a palavra e ainda para me elogiar...estava em êxtase. Aquilo foi como bálsamo em minha vida, me empenhava muito mais nas disciplinas, conseguia trocar dúvidas com os colegas de sala, até de um teatro participei.

Eu sabia que não era a pessoa mais inteligente do mundo, mas poderia me esforçar para conseguir minhas metas. Meu objetivo maior era fazer uma faculdade. Porém, por falta de condições financeiras, tive que mudar meus planos temporariamente; tinha que trabalhar para ajudar em casa.

Assim fui trabalhar em loja como vendedora, depois em uma instituição bancária, onde entrei como recepcionista, fui para a contabilidade e depois secretária executiva, neste ínterim casei e tive três filhos. Mas quando tive a terceira criança me sentia inquieta, vazia, faltava algo em minha vida...

Assim, conversando com meu marido, fui fazer a sonhada Faculdade de Pedagogia. Logo depois comecei a trabalhar em uma creche como auxiliar de educação infantil, onde me dediquei com todo carinho às aquelas pessoinhas colocadas sob minha responsabilidade.

Foi uma jornada muito rica, de muita troca e aprendizado, onde aprendi que a diversidade floresce em todos os caminhos e cabe a nós semear para que outros colham os frutos em outros jardins.

Já trabalhando na creche fiz pós-graduação em Educação Infantil a fim de obter os conhecimentos necessários para aprimorar meu trabalho.

Passados alguns anos passei no concurso para Professor de Educação Infantil e Fundamental da rede municipal de Santo André, onde trabalho com alunos que cursam o Ensino Fundamental.

Como realidade da rede educacional de Santo André a inclusão é um ponto muito forte, onde os professores precisam lidar com ela em sala de aula o tempo todo e necessitam um olhar diferenciado para cada criança entregue aos seus cuidados.

No início foi muito difícil, pois as crianças que estavam escondidas dentro de suas casas agora saíam para o mundo, precisavam de seus espaços na sociedade, mas a sociedade não estava pronta para recebê-las.

Foi quando decidi fazer a Pós-graduação sobre Educação Inclusiva para compreender melhor esta nova realidade e o que embasava esta transformação na sociedade. Escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso com base em pesquisas sobre Políticas Públicas que norteiam o processo de inclusão, o que me ajudou muito a compreender a legitimidade do processo inclusivo e o que se esperava dos profissionais envolvidos neste processo.

Seguindo para o aperfeiçoamento de meu objeto de pesquisa, fui trabalhar com a Sala de Recursos Multifuncionais como Professor de Atendimento Educacional Especializado- PAEE, para conhecer que tipo de trabalho era desenvolvido com estas crianças com necessidades especiais.

Fui designada para trabalhar com o atendimento domiciliar e hospitalar, onde atendia crianças que não possuíam condições de ir à escola e, desta forma, necessitam que se levasse a escola até elas.

Eu não tinha como função alfabetizar estas crianças. Para isso, há a professora Flex (Professora de Flexibilização). Esta professora possui um cargo na rede e, em período contrário, duas vezes por semana, oferece apoio pedagógico na unidade

escolar. Minha função era verificar a barreira existente e adaptar atividades que ajudassem a minimizar tais obstáculos aos estudantes, facilitando sua vida social e pedagógica e, conseqüentemente, contribuindo com seu desenvolvimento.

Como professora especialista, eu sentia a dificuldade para trabalhar em parceria com as famílias, com as professoras das salas regular e com as professoras Flex (professoras que trabalham em caráter de substituição ou em apoio à professora regular). Este fato sempre me deixava inquieta. Sabia que estas crianças precisavam de um olhar diferenciado, fora da sala de recursos multifuncionais.

No decorrer destes anos como docente, ainda sentia que faltava algo em minha jornada como professora. Já havia feito pós-graduação em educação inclusiva, diversos cursos nesta área, até mesmo curso sobre Deficiência Visual.

Neste momento, surgiu a oportunidade de fazer mestrado em Educação como foco na educação inclusiva, onde pretendo me aprofundar em pesquisas para adquirir conhecimento sobre o processo de inclusão escolar. Assim, poderei contribuir com os profissionais da área educacional.

Não queremos que haja crianças invisíveis em sala de aula, com ou sem deficiência, pois a inclusão é para todos, independentemente de suas especificidades e de suas opções.

Todos os envolvidos no processo educativo, devem se sentir responsáveis e contribuir, seja efetivamente ou emocionalmente, para que possamos ser seres humanos melhores e termos consciência do nosso papel nesta sociedade com todas as diversidades apresentadas.

Com o Mestrado procuro especializar-me na área educacional inclusiva. Compreendo que a verdadeira inclusão se faz importante neste momento em que a diversidade está se agregando cada vez mais à comunidade e temos que garantir a todos os membros desta sociedade uma educação com qualidade e com respeito ao indivíduo, vindo a respeitar seu ritmo e características; temos que dar subsídios para que todos tenham em igualdade de direito.

Como recurso importante, temos as salas de recursos multifuncionais que auxiliam a ultrapassar barreiras para que o aluno se sinta respeitado em seus direitos e que a família se sinta resguardada perante a sociedade como um todo, num processo de inclusão escolar que respeite seu filho com deficiência.

No decorrer de minha trajetória de vida, não consigo visualizar um fim para as formações necessárias aos profissionais da educação, pois a educação não é algo

estático. Ela está sempre em transformação e temos que, de alguma maneira, seguir esses ritmos para que possamos realmente oferecer aos educandos uma qualidade real de vivência, convivência e aprendizado.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a história, veremos as pessoas com deficiência, ao longo do tempo, à margem da sociedade. Por vezes, foram eliminadas como seres humanos, outras vezes, ficavam em suas casas sem assistência educacional e, no decorrer do tempo, foram para instituições especializadas geridas pela sociedade civil que se baseavam em diagnóstico clínico sem focar nas habilidades do sujeito.

Em meados do século XIX, surgiram as primeiras instituições voltadas para pessoas com deficiência. A educação especial surgiu com ações solitárias de indivíduos que acreditavam na inclusão das pessoas com deficiência. A primeira iniciativa preocupada com o atendimento educacional foram campanhas voltadas a grupos específicos de deficiências, que eram coordenadas por associações privadas (Mazzotta, 2005, p.17). No Brasil, destacam-se, o Instituto Benjamin Constant que atendia as crianças cegas; o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bem como a sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que eram destinadas às crianças com deficiência intelectual. Essas Instituições substituíam as escolas regulares, pois entendia-se que a escola regular não estava programada e aparelhada para receber esta clientela que demandava um atendimento especializado.

Com o decorrer do tempo houve muitas discussões sobre como viabilizar a educação inclusiva como novo modelo para as escolas. No entanto, muitas vezes, as escolas não estavam preparadas para o fornecimento desses serviços. Assim, estes alunos com deficiência acabavam sendo excluídos dentro das unidades escolares.

Em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde o sistema de ensino deveria matricular todos os estudantes elegíveis à educação especial, assim como organizar-se para que estes atendimentos garantissem condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

As redes de ensino organizavam-se da melhor maneira para uma melhor eficácia do ensino aprendizagem, no entanto ainda estávamos galgando uma escada que precisava ser lapidada para atingir o objetivo de uma educação inclusiva com qualidade.

Em 2008, com o objetivo de apoiar a transversalidade da educação especial no sistema educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado- AEE,

passa a ser obrigatório nos sistemas de ensino e devendo ser ofertado no turno contrário ao ensino regular.

Com esta nova demanda nas escolas o professor especialista deve, então, possuir formação e conhecimentos específicos na área de educação inclusiva.

Em 2011, com o Decreto N. 7.611, inicia-se o serviço de apoio especializado com o objetivo de eliminar barreiras que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os serviços prestados por esse apoio especializado devem compor um conjunto de atividades, recursos e acessibilidades, devendo ser um apoio permanente e com tempo limitado de atendimento e frequência nas salas de recursos multifuncionais.

Neste novo cenário, para se planejar e organizar ações inclusivas na escola, se faz necessária a parceria entre o professor especialista e o professor regente da sala regular, visando qualificar o ensino para todos. Não basta haver uma legislação que aponte diretrizes para a inclusão no sistema de ensino, há necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo estejam comprometidos neste novo processo educativo.

Para os professores não foi fácil passar por estas mudanças, pois precisaram repensar suas práticas e isto nem sempre é fácil. Aos poucos foram buscando formações e mediando conflitos entre o grupo. Alguns profissionais, ainda, possuem dificuldades em compreender a presença dos alunos elegíveis à educação especial na sala regular de ensino.

Estes profissionais possuem uma certa resistência em trabalhar em parceria com o órgão responsável pela educação especial na rede de ensino e consolidar uma parceria com as famílias.

Presume-se, portanto, que o profissional especialista da sala de recursos multifuncionais, deva trabalhar em parceria com o professor regente da sala regular e com a família. No entanto, vemos que nem sempre os professores regentes, funcionários da unidade escolar ou as famílias conhecem o trabalho deste professor da sala de recursos multifuncionais. Muitas vezes este desconhecimento dificulta o ensino colaborativo na escola.

Esta pesquisa, portanto, colocou em questão os desafios da inclusão escolar, especialmente, considerando as demandas dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão nas salas regulares. Muitas vezes, por falta de conhecimento, eles não

sabem como “lidar” com as diferenças que lhes são apresentadas no dia a dia da escola.

Os profissionais especializados, que trabalham nas salas de recursos multifuncionais, também enfrentam o desafio de ter seu trabalho reconhecido, o que poderia facilitar a parceria com a família e com o professor regente.

A escolha desta temática de pesquisa se deu em função da experiência desta pesquisadora como professora da sala de recursos multifuncionais associado à observação que fazia quando professora da sala regular. Muitas vezes, as professoras da sala regular deixam de mensurar o quanto os atendimentos nas salas de recursos contribuem pedagogicamente com os avanços do aluno o que, conseqüentemente, facilita o trabalho em sala de aula.

Se partimos do princípio da “escola para todos”, a sala de recursos multifuncionais é um espaço de contribuição e fortalecimento para a inclusão escolar, visto que, ao aluno será garantido o direito ao apoio especializado, a fim de completar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta na classe regular.

No entanto, há muito a ser discutido e realizado a respeito do processo de inclusão escolar e da educação equitativa, que possa garantir os direitos educacionais para todos os alunos, independentemente de sua condição física ou social.

Para que se possa ter uma educação igualitária, que assegure os direitos de aprender de todos, como já mencionamos, devemos ter também a preocupação com a formação docente.

A partir destas novas demandas no processo de ensino aprendizagem advindas do paradigma da educação inclusiva, emerge nossa pergunta de pesquisa: quais as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão escolar?

O objetivo geral desta investigação é o de identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. Desta forma advém os objetivos específicos: 1. Identificar se, e como ocorre a parceria do professor especialista e o professor regente no processo de inclusão dos alunos elegíveis à educação especial na escola; 2. Promover, juntamente com os/as professores/as, a reflexão de quais fatores atrapalham e quais fatores facilitam o ensino colaborativo na escola; 3. Desenvolver, num processo colaborativo, um produto educacional que difunda a proposta do ensino colaborativo na rede de ensino.

Metodologicamente, tralharemos com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. O instrumento para a recolha do material documentário será a escrita de cartas pedagógicas. A escrita de cartas é utilizada por Paulo Freire em algumas de suas obras, pelo fato de que é de fundamental importância recolher as experiências dos professores com o ensino colaborativo e desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie professores no processo de inclusão escolar vindo a fortalecer o ensino colaborativo.

Este relatório, portanto, está organizado de forma a destacar em cada seção os suportes desta investigação. Além da seção 1 que é introdutória, temos a seção 2 que traz as pesquisas correlatas que realizamos com o intuito de observarmos o que já havia sido publicado sobre o ensino colaborativo. Realizamos um levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte de tempo e uso de alguns descritores que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destaca-se a necessidade da sociedade e das escolas se adequarem para prestar um atendimento de qualidade para as pessoas elegíveis à educação especial, priorizando a mudança de mentalidade quanto à discriminação existente. Com estas mudanças, demonstra-se a necessidade de novos espaços para atender a demanda do atendimento especializado que foi instituído por Lei.

Na seção 3, é contextualiza-se a parceria dos profissionais da educação envolvidos no processo inclusivo nas escolas. A partir do momento que essas pessoas são inseridas nas unidades escolares, há desafios e novas ressignificações para suas vidas.

Na seção 4, apresentamos as formas do trabalho colaborativo que podem ser denominadas de biodocência e coensino. Discorremos, ainda, sobre a escola inclusiva como comunidade e o ensino colaborativo proporcionando uma escola de qualidade para todos.

A seção 5 detalha os pressupostos metodológicos, descrevendo os instrumentos da pesquisa e indicando a caracterização do campo da pesquisa e dos seus participantes, finalizando com a descrição das etapas da pesquisa. Na seção 6, analisamos os conteúdos apresentados nas cartas pedagógicas pelos profissionais da educação que fizeram parte desta pesquisa.

2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS

Com o intuito de observarmos o que já havia sido publicado sobre o ensino colaborativo, realizamos um levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte de tempo e uso de alguns descritores. O recorte de tempo foi de 2008 a 2020. A escolha deste período decorre da consideração do período após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008). Esta política dispõe sobre os atendimentos aos educandos com deficiência no contexto da transversalidade da educação especial nas escolas regulares. Aponta, portanto, como deve ser organizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes de ensino, implantando as salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares.

Em um primeiro momento, a busca foi feita com o uso do descritor “Educação Inclusiva”. Surgiram 2.980 resultados nesta busca. Averiguando os temas apresentados, foi verificada a incidência do interesse nos processos de implementação da inclusão escolar, na legislação da educação inclusiva e na diversidade na educação. Com o intento de refinar a busca, colocamos o descritor: Sala de Recursos Multifuncionais. Apareceram 236 resultados, sendo que os títulos apontavam para temas como: organização e funcionamento das salas de recursos, legislação para o AEE, o brincar, tecnologia assistiva, ensino de ciências, ensino de história, sala virtual, atendimento aos surdos, e outros interesses que não correspondiam ao nosso interesse.

Refinamos, novamente a busca, utilizando os descritores “Sala de Recursos Multifuncionais e Ensino Colaborativo”, chegamos a 63 resultados. Excluímos as pesquisas duplicadas, chegando aos seguintes temas: atendimento na sala de recursos multifuncionais, formação de professores, organização do trabalho do AEE, ensino médio, participação da direção, dentre outros.

Dos trabalhos encontrados, 13 abarcavam a relação dos professores regentes e o professor especialista. Porém, com uma leitura mais minuciosa, foram descartados 3 deles, pois fugiam do nosso tema de interesse. Eles tratavam da parceria com psicólogas e professores de apoio em sala de aula e direção escolar. Ficamos, então, com 09 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Isto posto e, a seguir, no quadro 1, estão descritas as pesquisas que foram selecionadas. Destacamos os nomes dos autores, universidade, ano do término da pesquisa, tipo de trabalho, título, assim como as palavras chaves que foram elencadas em cada pesquisa.

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas na BDTD, (2021)

Pesquisador/Entidade	Ano/trabalho	Título	Palavras-chave
Rosemary Guilard da Silva. Universidade de Brasília	2008/ Dissertação	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível	Educação Especial. Educação especial/ Inclusão. Qualidade. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Especializado de Apoio
Josiane Beltrame Milanesi. Universidade Federal de São Carlos.	2012/ Dissertação	Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Município Paulista.	Educação Especial. Inclusão Escolar. Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.
Riviane Soares de Lima Silva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017/ Dissertação	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Atendimento educacional especializado. Sala de recursos multifuncionais. Alunos. Professor. Educação inclusiva.
Saulo Fantato Moscardini Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2011/ Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.	Deficiência intelectual; Inclusão Escolar; Processo de Ensino-aprendizagem; Prática Docente.
Simône Regina de Miranda. Universidade Federal de Juiz de Fora	2017/ Dissertação	Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes	Sala de recursos. Atendimento educacional especializado. Educação inclusiva.
Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues. Universidade Federal de São Carlos	2014/ Dissertação	Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum	Educação Especial. Sala de recursos Multifuncionais. Educação infantil. Atendimento Educacional Especializado.
Alice Pilon do Nascimento. Universidade Federal do Espírito Santo.	2013/ Dissertação	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	Educação Especial. Práticas pedagógicas inclusivas. Atendimento educacional especializado. Bidocência.
Ariadna Pereira Siqueira Efgem.	2011/ Dissertação	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas	Currículo. Educação Especial. Formação continuada. Trabalho

Universidade Federal do Espírito Santo.		práticas pedagógicas cotidianas	colaborativo. Práticas pedagógicas inclusivas.
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. Universidade Federal de São Carlos	2012/ Dissertação	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	Educação Especial. Ensino Colaborativo. Formação continuada de Professores. Inclusão Escolar.
Saulo Fantato Moscardini. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2016/ Tese doutorado	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais.	Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Ensino-aprendizagem; Ensino regular; Ensino colaborativo.

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Silva (2008), na dissertação intitulada “O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível”, analisa a prática pedagógica da professora especialista de apoio do ensino especial em conjunto com a professora da Sala de recursos Multifuncionais, em uma instituição Pública de Educação Infantil pública. O principal objetivo de sua pesquisa foi considerar como a mediação do professor especialista de apoio pode contribuir para a construção da qualidade da Educação Infantil no ensino regular. A autora concluiu que

[...] o atendimento realizado pela Professora Especialista de Apoio que atende na Sala de recursos Multifuncionais mostrou ser uma rica possibilidade de contribuição na transformação da escola. Isso se refere a dimensão pedagógica, cultural, social, humana e, em especial, ao que se diz respeito à diversidade humana. (SILVA, 2008, p. 166).

A professora se fez presente em todos os momentos necessários, contribuindo e dando apoio, não somente ao educando com deficiência, mas para todos os alunos da sala regular. Percebeu-se que há necessidade de melhoria nas práticas pedagógicas da instituição pesquisada pois, muitas vezes, a professora especialista atua mais como monitora do que como professora visto que ela ajuda as crianças desde o atendimento de suas necessidades de interação até o atendimento individual das dificuldades que se apresentam. Existe, desta forma, a necessidade de se distinguir o atendimento feito em sala regular de seu trabalho específico. Observa-se, ainda, que seu “papel” ainda não se encontra bem definido nesta instituição escolar.

A pesquisadora Milanesi, na dissertação de mestrado intitulada: “Organização e funcionamento das salas de Recursos”, em uma de suas sessões desenvolveu um estudo sobre a interação dos professores do ensino comum e especial. Sobre esta interação a autora comenta:

A articulação entre os professores do ensino comum e especial depende apenas da boa vontade de ambos, mas as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contraturno do outro, seja porque trabalham em escolas diferentes e, quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontros. (2012, p. 32)

A fim de que pudesse haver uma ajuda mútua entre os pares, a autora conclui que o município deveria proporcionar momentos ou lugares propícios a trocas e interações, a fim de haver uma ajuda mútua entre os pares. Ela questiona se a sala de recursos multifuncionais tem cumprido seu papel, a fim de oferecer uma educação com qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisadora Silva (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Atendimento Educacional Especializado: A vez e a voz de aluno e do professor”, trata do funcionamento do atendimento especializado vindo a; onde contemplar a parceria entre o professor especialista e o professor regente. A autora discorre sobre a importância da parceria entre a professora da sala regular e a professora do atendimento especializado ser de extrema relevância para o cumprimento do serviço proposto. No entanto, segundo a autora, existem muitos entraves que dificultam esta relação de parceria; a conversa entre as duas professoras acontece, muitas vezes, no horário do lanche das crianças (por 20 minutos) ou quando a professora da sala regular a procura para pedir auxílio, mas, no decorrer desta pesquisa nenhum destes fatos ocorreu. Portanto, esta parceria não ocorre na unidade escolar.

A profissional da sala de recursos multifuncionais sente que todos da unidade pensam que a responsabilidade da inclusão seja apenas dela. No decorrer da pesquisa, a autora sentiu a lacuna que existe na parceria que deveria ocorrer entre as duas profissionais. Mesmo havendo uma disposição para que esta parceria ocorra, há sempre os entraves do tempo, no horário do lanche que se resume em vinte minutos, a professora da sala regular estará preocupada em atender as necessidades de seus alunos e pouca atenção dará a esta conversa. Este sentimento de isolamento é atribuído tanto às professoras das salas regulares quanto às profissionais

especializadas, sendo que a unidade escolar deveria ter um olhar mais atento para tais necessidades.

O autor Moscardini (2011) desenvolveu sua pesquisa de mestrado em uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo tendo como título: “Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais”, sua pesquisa foi realizada em uma escola pública, no interior de São Paulo. Ele se propôs a observar as práticas docentes tanto do ensino comum quanto da sala de recursos multifuncionais, perguntando se estas práticas se mostravam capazes de garantir o desenvolvimento das crianças atendidas. Nestas observações, ele notou que não existe nenhum diálogo entre as professoras envolvidas no processo de inclusão. Para ele, isto indica que essas esferas educacionais permanecem em discrepância, sendo atribuída à professora da sala de recursos multifuncionais a responsabilidade de garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Moscardini (2016) considerou este mesmo tema em sua tese de doutorado intitulada: “Deficiência intelectual e o ensino- aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais”. O autor volta a demonstrar sua preocupação com as relações entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Neste trabalho, ele conclui que a relação entre professora do ensino regular e a professora da sala de recursos multifuncionais continua comprometida.

Os horários vagos destas professoras eram em horários distintos e elas tinham jornada de trabalho diferentes. Havia o horário do HTPC, no qual elas poderiam realizar trocas e discussões, no entanto este tempo era utilizado para informes e questões burocráticas.

Essa proximidade não se fez presente, haja vista que o relacionamento existente entre esses educadores foi marcado pelo distanciamento, sem que se pudesse observar maiores tentativas por parte de ambos os sujeitos no sentido de organizarem qualquer proposta de trabalho comum. (MOSCARDINI, 2016, p. 88)

Ao se passarem cinco anos de suas últimas observações, nota-se que o quadro continua com os mesmos entraves relacionados anteriormente.

Há, ainda, o trabalho de dissertação de mestrado da autora Miranda (2017), que possui o seguinte título “Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores

regentes”. Nesta pesquisa, a autora indica que a sala de recursos multifuncionais assumiu na discussão da Educação Inclusiva no país a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos com deficiências nas atividades escolares. A autora entende que a qualidade da oferta do atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais se pauta na articulação entre o profissional responsável por este serviço e o professor que atua na sala regular, uma vez que as ações desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais são adotadas como complementação do processo de escolarização.

Este estudo apontou fragilidade nos relacionamentos dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem. No entanto, a secretaria de Educação se prontificou a ter um novo olhar para estruturar o trabalho de atendimento aos alunos com deficiência e aos profissionais envolvidos.

Na dissertação de mestrado de Rodrigues (2014), intitulada: “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Interface com os pais e professores da classe comum”, a autora tinha como objetivo principal descrever e analisar como acontece o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais para pré-escolares assim como e a participação dos pais e professores regulares das salas regulares neste processo. Rodrigues verificou que a maioria dos pais e das professoras das salas regulares notaram que os alunos tiveram melhora com o atendimento educacional especializado. No entanto, estas pessoas não possuem conhecimento de como se dá este trabalho.

Apenas um professor mantinha contato com o profissional especialista, mas não houve nenhum tipo de colaboração entre eles. Os professores das salas regulares poderiam manter contato via *WhatsApp* com o professor especialista, mas este contato era raro. Alguns questionavam a importância deste atendimento especializado e outras diziam não precisar de ajuda da professora da sala de recursos multifuncionais. Algumas professoras acreditavam que, se as professoras das salas de recursos multifuncionais fossem sempre da mesma escola, facilitaria a comunicação e poderiam ficar algum tempo dentro da sala regular. Para a autora, há a necessidade de as professoras terem conhecimento do trabalho da professora especialista para que de fato possa haver esta relação de colaboração entre as profissionais comprometidas com o processo de inclusão escolar.

A dissertação de mestrado de Nascimento (2013), intitulada “Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões” analisa como ocorre a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, potencializando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nas escolas em que autora realizou a pesquisa (município de Nova Venécia/ES), existe a professora regente, a professora da biodocência (que acompanha com o aluno com deficiência, na sala regular) e o professor especialista. As professoras eram receptivas ao entendimento da necessidade de se trabalhar em conjunto. Com isto, algumas ações colaborativas foram realizadas na sala de recursos multifuncionais cujo objetivo foi o de sanar as dificuldades.

A autora destaca que há a necessidade de toda a escola se estruturar para ter melhor compreensão do que é o processo de inclusão, para que todos do Município possam se apropriar deste conhecimento. Muitas vezes, a professora especialista precisou “tomar frente” nas decisões para dar esclarecimento às professoras, pois a coordenadora não se sentia preparada para debater tal assunto. Assim, não há como negar que a formação dos professores se faz primordial neste momento.

Efgen (2011), por sua vez, em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas”, destaca o valor das ações colaborativas para que as práticas pedagógicas deem acesso ao currículo comum aos estudantes com necessidades especiais. Em sua pesquisa, a autora faz um trabalho colaborativo com a professora da sala regular, e, na sequência, com a professora da sala de recursos multifuncionais, sendo que ambas, não interagem até o presente momento.

Segundo a autora, a colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do AEE como possibilidade de acesso ao currículo. Para isso, o espaço-tempo de planejamento entre os profissionais precisa ser garantido, o que ainda não ocorre na rede estadual. Foi proposto pela pesquisadora, que produzissem um Diário de classe do AEE, onde ambas escreveriam suas práticas com os alunos, e assim poderiam dar continuidade ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiências. Este documento contemplou algumas demandas, mas mostrou-se fragilizado pois nem sempre os profissionais conseguiam o tempo necessário para o registro, e a pesquisadora acabava por se tornar o elo entre as professoras.

Há que se pensar em um espaço coletivo para trocas e planejamento e, neste sentido, o tempo se faz fundamental para estas relações. Mas isto, muitas vezes, não será contemplado, pois as profissionais trabalham em outra unidade de ensino e em turnos diferentes.

A autora Rabelo (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar”, analisou as potencialidades e limites da experiência na formação continuada de professores, através do ensino colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial. No primeiro momento, ela fez muitas críticas à falta de apoio das professoras da sala de recursos multifuncionais e ao sentimento de despreparo para trabalhar com os alunos com deficiência. A professora especialista sente-se frustrada por não ver avanço em seu aluno com TEA e ainda se sente desvalorizada pelas professoras da sala comum.

Na instituição pesquisada, existia formação sobre o processo de inclusão para os professores, no entanto esta formação era realizada por um representante da unidade, o que tornava o processo ineficiente visto que, nem sempre, este professor compartilhava sua formação de modo satisfatório. O distanciamento dos profissionais envolvidos no processo inclusivo tem dificultado o ensino aprendido, não somente dos atendidos nas salas de recursos multifuncionais, como também na sala em que está inserido.

A pesquisa de Rabelo intermediou grupos focais para seu estudo e, ao final analisando os resultados, concluiu que apesar de algumas resistências iniciais dos professores, houve ganhos para os profissionais envolvidos. A autora destaca a necessidade de fomentar a formação dos profissionais do ensino comum, das estagiárias e do profissional que atende nas salas de recursos multifuncionais. Porém, no caso dos professores especialistas, fica evidente que é difícil conciliar o trabalho das salas de recursos multifuncionais com o trabalho das salas comuns, devido às diferentes demandas de tempo, e espaço e cotidiano de trabalho.

Este levantamento das pesquisas correlatas revelou a fragilidade que acompanha as relações entre os profissionais envolvidos no processo da Educação Inclusiva. Elas são constituídas por insegurança que leva ao afastamento dos profissionais, gerando uma inclusão deficitária dos alunos com deficiência. Portanto, é de suma importância que o atendimento da sala de recursos multifuncionais seja

integrado à proposta pedagógica da escola, vindo a fazer parte dos documentos oficiais da unidade escolar.

O atendimento da sala de recursos multifuncionais não deve ser visto como reforço do ensino comum, uma vez que este atendimento deve buscar o desenvolvimento pleno do aluno, para que possa eliminar barreiras em seu processo de ensino- aprendizagem.

Um dos fatores primordiais para que isso ocorra é o trabalho colaborativo entre o professor regente e do professor especialista. Mas são muitos os entraves para que isto aconteça, efetivamente, na escola.

Perante estas considerações, verificamos a necessidade de haver um planejamento nas unidades escolares, para que se organizem estratégias que venham a contribuir com a estruturação do processo de inclusão, a fim de qualificar os atendimentos aos educandos; tendo em vista que o trabalho colaborativo entre os envolvidos no processo inclusivo é essencial.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao refletirmos sobre o processo inclusivo, encontramos muitas vezes a ideia de que se integrarmos um estudante elegível à educação especial na escola regular, estaremos garantindo equidade educacional. Há um tempo, quando se matriculava uma pessoa com deficiência na escola regular, a escola realizava o processo de integração na expectativa de tornar o estudante com deficiência o mais “normal” possível, dando-lhe a responsabilidade de se adequar ao meio social que estava inserido da melhor maneira, a fim de se adequar ao ambiente, bem como aos e a seus parceiros. Sobre a integração encontramos em Sasaki,

A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social. (SASSAKI, 2005, p. 22)

Porém na perspectiva inclusiva devemos reconhecer a igualdade de direitos e as diversidades de todos. A sociedade deve se adequar para que possa incluir as pessoas que, por algum, motivo tenha algum tipo de dificuldade. Neste sentido, o meio ambiente deve ser propício para que ela possa ter o direito de ir e vir e, a escola deve se preparar para oferecer as mesmas condições de ensino para todos os envolvidos no processo educacional. Portanto, “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos — independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural — em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

3.1 Mudança de mentalidades para superar a discriminação na escola

No decorrer da história, por diversos momentos, ao se referir a pessoa com deficiência, usavam-se designações, o que permitia uma alta discriminação em relação a este grupo social. Segundo Sasaki (2002), a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências.

Os termos: “débil mental”, “incapacitado”, “retardado” ou “excepcional” eram denominações que qualificavam as pessoas com deficiência intelectual, mas com o passar do tempo, a sociedade passou a refletir sobre essas denominações que depreciavam o potencial das pessoas com deficiência. Segundo Sasaki,

A nova classificação da deficiência mental, baseada no conceito publicado em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Mental, considera a deficiência mental não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, que por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.(SASSAKI, 2002, p. 3)

A mudança do uso de termos técnicos mais pertinentes à deficiência intelectual, não se refere simplesmente a uma questão apenas do significado da palavra, mas sim, ao desenvolvimento de sua própria concepção e ao cuidado de não reforçar conceitos carregados por preconceitos e estereótipos.

Os deficientes nesta época eram internados com a ilusão de que teriam tratamentos médico, mas na realidade eram enclausurados sem qualquer contato com a sociedade sendo segregados de qualquer direito.

O modelo médico de deficiência predominou no campo da educação, impondo barreiras, discriminação e segregação destes sujeitos. A deficiência seria resultado normal da lesão de um corpo e o deficiente deveria ter cuidados médicos. Nos termos de Gadelha, Crespo e Ribeiro,

Para o modelo médico, a deficiência é um “problema” do indivíduo. O atendimento dos profissionais da área de reabilitação tem por objetivo obter a cura ou a adaptação, da maneira mais “normal” possível, da pessoa ao ambiente. Ou seja, pelo modelo médico, cabe à pessoa a tarefa de tornar-se apta a participar da sociedade tal qual existe. (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p. 35).

No meio desta luta para reconhecimento e respeito às pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, na década de 1960, o britânico Paul Hunt, um sociólogo com deficiência física, criou a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS). Este grupo tinha como objetivo contestar o entendimento do modelo médico sobre a deficiência, propondo o modelo social que lutava para que todos tivessem um tratamento digno, considerando que, as pessoas com deficiência necessitam de

acessibilidade e aceitação para tornarem-se cidadãos e fazerem parte da sociedade como todas as outras pessoas.

Para o modelo social da deficiência, o “defeito” numa estrutura do corpo (ou a ausência parcial ou total de um membro ou órgão) é a “lesão” – uma característica como o sexo ou a cor da pele. Já a deficiência é considerada uma categoria social tal como gênero, classe e etnia, portanto, sujeita a mecanismos de exclusão. A deficiência é a desvantagem resultante do preconceito, da discriminação, da falta de acessibilidade da sociedade. De acordo com esse conceito, a desvantagem vivida pelo indivíduo depende muito mais das condições do ambiente social do que dos “defeitos” que o corpo da pessoa possa apresentar. (GADELHA; CRESPO; RIBEIRO, 2011, p. 35-36)

Em âmbito internacional, documentos como o Relatório Warnock (1978), Conferência de Salamanca (UNESCO, 1994), Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2006), apoiaram os movimentos que passaram a dar visibilidade a estes sujeitos que estavam invisíveis na sociedade. Deixa-se de utilizar o termo deficiente e passando ao termo pessoa com deficiência.

Inicia-se, portanto, a reflexão sobre a necessidade de ações concretas que visem à inclusão social das pessoas com deficiência, tendo em vista também o sistema educacional. Importa garantir o desenvolvimento de suas potencialidades para que usufruam de tudo aquilo que lhes é de direito nos diferentes espaços sociais.

A ideia de inatividade faz com que se construam os estigmas que discriminam e marginalizam essas pessoas, colocando-as numa posição de inferioridade determinada. Iludem-se aqueles que acreditam que as pessoas com deficiência não são produtivas e incapazes de obter algum desenvolvimento cognitivo, numa visão assistencialista. Portanto, o problema da classificação social também se coloca a este grupo.

Santos (2004), ao mencionar a lógica da classificação social na sociologia das ausências, comenta que a classe social “dominante” desqualifica aqueles que não são de seu interesse, tornando-os invisíveis e desqualificando-os. Parece que quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior, isto é, quem é inferior sempre o será. Contrapondo a discriminação e segregação, o mesmo autor defende a ecologia dos reconhecimentos mútuos com caminho para superar a lógica da classificação social.

A preocupação de inserir socialmente pessoas com deficiência é fundamental ao processo de inclusão escolar, pois as pessoas com deficiência têm menos

oportunidades de frequentar a escola, possuir um trabalho, divertir-se e, até mesmo, de ter amigos. Portanto, rompendo-se com a estigmatização das pessoas com deficiência, busca-se consolidar um novo modelo para a educação especial.

A partir da Conferência de Salamanca, em 1994, o Brasil optou por fazer um sistema educacional inclusivo. Passa-se a defender a educação das pessoas com deficiência na escola regular, recomendando ações que deveriam orientar as práticas de gestão. O compromisso firmado reconhece a urgência desta educação inclusiva, mas, como aponta Mantoan, a inclusão requer uma transformação do modelo educacional tradicional. Assim, devemos sair desta zona de conformismo e superar essas barreiras educacionais impostas, não somente às pessoas com deficiência, mas aos sujeitos elegíveis à educação especial, o que implica no reconhecimento e respeito às diferenças na escola.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

É imprescindível que toda a sociedade busque fortalecer este processo inclusivo para que todos os sujeitos possam ter as mesmas condições nos sistemas sociais e educacionais. É necessário que não fique só no plano da discussão, mas que haja uma ação concreta que fundamente este processo.

3.2 Novo parâmetro para a educação especial: a perspectiva inclusiva

Durante anos houve a necessidade de diversas reuniões com lideranças governamentais e educadores de diferentes países para encontrarem soluções que garantissem transformações na educação. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o objetivo da escola inclusiva é dar oportunidades educacionais a todas as crianças, pois independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, elas devem interagir com todos seus pares na unidade escolar. Neste cenário, o processo de inclusão das pessoas com deficiência, vindo a receber esta nova clientela nas escolas, colocou luzes sobre a

necessidade de mudanças tanto nas estruturas físicas, como na formação de profissionais especializados.

No Brasil, passa a ser esperado que os governos adotassem a educação inclusiva, matriculando todos os educandos na rede de ensino comum, oferecendo formação aos profissionais da educação e orientando mecanismos de planejamento que venham a favorecer a escola inclusiva.

As principais mudanças deveriam ser no sentido da garantia das condições de acessibilidade no currículo, nos prédios e nos processos de comunicação, bem como na formação de profissionais no sentido de uma pedagogia que respeite as especificidades de cada educando. Trazer para a escola a comunidade e familiares para concretizar parcerias também é fundamental.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB, datada de 1996 foi um marco neste processo de transformação da escola nos termos da transversalidade da educação especial na escola comum. Ela dispõe sobre:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade- valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL,1996, art.3).

Ao regulamentar a educação inclusiva, o país procurou soluções para diminuir a exclusão à qual as pessoas com deficiência estavam sujeitas. O atendimento educacional especializado passa a ser garantido desde a educação infantil.

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p. 79.)

Portanto, para que haja realmente a inclusão é necessário que a escola e a sociedade em geral ofereçam condições necessárias para respeitar as especificidades de todos. Isto deve se dar por meio do atendimento educacional especializado dentro do sistema regular de ensino. Nos termos de Guijarro,

O direito a educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito a educação e também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidade, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais. (GUIJARRO, 2005, p. 9)

Isto vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As crianças elegíveis aos serviços da educação especial devem frequentar as escolas regulares, mas é preciso garantir atitudes contra ações discriminatórias. O documento define os estudantes elegíveis ao atendimento educacional especializado e aponta os desafios postos pela transversalidade da educação especial no sistema regular de ensino. Eis seus objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

Mas qual seria o espaço destinado ao AEE nas escolas regulares? Em 2011, o Decreto N. 7.611, em seu artigo 5º, § 2º, institui a necessidade da garantia da acessibilidade em suas múltiplas dimensões na escola, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais e novas demandas para a escola inclusiva. Este decreto demanda o que segue:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011).

Conseqüentemente, houve a necessidade de disponibilizar espaços para acomodar a sala de recursos multifuncionais com os mobiliários e equipamentos apropriados à sua clientela. Neste momento, também adentram na escola novos profissionais que farão os atendimentos aos estudantes elegíveis ao atendimento educacional especializado. São eles, os professores especialistas.

Estes profissionais como requisito terão formação em educação inclusiva, a fim de garantir um atendimento com qualidade, como específica Pietro (2011) assim específica:

A formação continuada de professores para atuar em educação especial complementar ou suplementar, ou seja, como apoio à escolarização na classe comum, exige a administração de saberes que lhes permitem refletir sobre suas intervenções pedagógicas, para que estas possam atender as especificidades e as possibilidades de construção de conhecimento desses alunos em particular. Mesmo que voltada a essa modalidade de ensino, tais formações devem evocar qual o sentido, princípios e objetivos da educação escolar, pois estes, muitas vezes, acabam sendo esquecidos quando se trata do aluno público-alvo da educação especial. (p. 87).

Todavia, o AEE não deve se dar de maneira isolada na escola pois compõe um dos elementos que sustentam uma rede de apoio à inclusão escolar.

Os professores da sala de recursos multifuncionais devem trabalhar em parceria com o professor regente da sala regular e com a direção da unidade escolar.

Nestas perspectivas de mudança no âmbito educacional, inicia-se um processo fundamental para que o professor comece a se preocupar com sua formação a fim de compreender e atender esta nova demanda educacional.

De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional, o Estado deve promover a formação destes professores, mas nem sempre isto ocorre e o professor acaba procurando esta formação por conta própria. Não é suficiente que o professor procure teorias para seu planejamento, ele deve indagar, refletir, obter informações com a finalidade de transformar sua prática, atualizar-se para melhor atender seus alunos.

Este profissional necessita adquirir nova instrumentação para acompanhar o desenvolvimento desta nova escola que se apresenta. Como claramente aponta Libâneo.

Essa forma de compreender o ensino é muito diferente do que simplesmente passar a matéria ao aluno. É diferente, também, de dar atividades aos alunos para que fiquem “ocupados” ou aprendam fazendo, O processo de ensino é

um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e a percepção ativa e o raciocínio dos alunos. (LIBÂNEO, 2002, p. 6).

As didáticas até então tão habilmente utilizadas necessitam de transformações que apenas com formações apropriadas poderão facilitar seu trabalho pedagógico. O professor deve refletir sobre como ensinar em uma sala que não é homogênea, onde todos possuem o mesmo direito a uma educação com qualidade. Com a formação continuada ele se fortalecerá e terá segurança no seu papel de educador. Candau elucida sobre a didática e a transformação do ato de ensinar:

Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não e deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências etc. (2012, p. 23-24)

3.3 As salas de recursos multifuncionais na escola inclusiva

As salas de recursos passam a ser definidas como um equipamento importante no processo inclusivo. Nela devem ser oferecidos os recursos e serviços educacionais que garantam o desenvolvimento das potencialidades dos educandos elegíveis ao atendimento educacional especializado.

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2001, p. 50).

Em 2010, foi distribuído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Este Manual tem como finalidade instruir os municípios quanto a instalação das salas de recursos em suas unidades.

Este documento também define quem são os alunos elegíveis aos serviços das salas de recursos.

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7).

Mesmo definidos em termos legais os educandos elegíveis à educação especial na escola regular, importa destacar que o processo de inclusão escolar é bem mais complexo que isto. O respeito às diferenças na escola não pode ser pautado por força de lei, mas sim por uma nova cultura na escola que demanda um salto ético na educação. Certamente os serviços oferecidos pelas salas de recursos multifuncionais são essenciais neste processo.

A estruturação das salas de recursos está especificada nas políticas públicas que regularizaram este atendimento aos alunos com deficiências. Cada rede de ensino constrói sua proposta com autonomia desde que garanta este serviço. Há duas dimensões principais neste atendimento, complementar e suplementar.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1)

O professor especialista trabalha com um ensino que venha complementar os conhecimentos dos educandos com deficiência para que consigam progresso em seu desenvolvimento integral. Isto pode se dar, por exemplo, com o apoio da tecnologia assistiva. Trabalha também com estratégias de linguagem, leitura e escrita, bem como com atividades de vida diária: comer, usar o banheiro, escovar os dentes e vestir-se com autonomia, dentre outras.

O professor que ali atua deve possuir especialização em educação inclusiva devendo, também, que se mantenha o foco nas habilidades destes alunos, eliminando as barreiras que dificultam seu desenvolvimento em sala de aula comum.

Cabe ao profissional especializado planejar estratégias que possibilitem o desenvolvimento da autonomia destes educandos.

Neste sentido, Marquezine diz que:

Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidas no contexto da classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, a fim de complementar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta a classe regular. (2012, p. 493)

O profissional da sala de recursos multifuncionais além de procurar trabalhar em parceria com a professora da sala regular deve constituir parceria com as famílias destes educandos. Muitas vezes, a família dará continuidade as estratégias usadas na sala de recursos multifuncionais, o que é de fundamental importância para que esse conhecimento se consolide.

O Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) não deve ser especialista somente em uma área. Ele precisa estar aberto ao conhecimento de diversas delas, pois cada aluno é único e tem suas particularidades; ele deve igualmente criativo e procurar estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

[...] o professor especializado em Educação Especial, por meio de estratégias pedagógicas e intervenções específicas, tem como objetivo propiciar condições para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional desse grupo de alunos, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem, além de promover espaços devidamente constituídos de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos e tecnológicos para atender a estes alunos. (MOREIRA; CANTO, 2014, p. 8).

A tecnologia assistiva compreende recursos, estratégias que facilitam a inclusão dos estudantes elegíveis à educação especial no seu dia a dia, inclusive nas atividades escolares, proporcionando sua autonomia e independência. Temos como exemplo de tecnologia assistiva: Braille, cadeiras de roda, andadores, lupas manuais ou eletrônicas, *softwares* leitores e ampliadores de tela, aparelhos para surdez dentre outros.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 no artigo 3º, definiu-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015)

Quanto às múltiplas dimensões da acessibilidade, segundo Sasaki (2009) nos diz que, há seis tipos de dimensões de acessibilidade que se deve levar em consideração para que o processo inclusivo seja realmente efetivado. São elas:

- I- A dimensão atitudinal que busca eliminar preconceitos, estigmas e discriminações, demandando ações para uma conscientização de todos quanto ao tratamento digno que se deve ter em relação a todos os seres humanos respeitando sempre, suas diferenças.
- II- A dimensão arquitetônica refere-se à adequação das estruturas para facilitar o acesso, como rebaixar calçadas, construir rampas, instalar elevadores e sanitários adaptados etc. A dimensão metodológica, por sua vez, diz respeito ao trabalho pedagógico que deve preocupar-se em eliminar as barreiras que dificultam o progresso acadêmico. A ela se relacionam a dimensão instrucional e comunicacional.
- III- A dimensão instrumental refere-se à adaptação de instrumentos que irão facilitar o aprendizado dos alunos, como adaptação de lápis, caneta, cadernos, equipamentos, teclados de computadores etc.
- IV- A dimensão comunicacional amplia a possibilidade de comunicação. Cita-se como exemplo, com a Libras, o Braille, a, áudio descrição.
- V- A Dimensão programática que se referem às normas, leis que regem a proteção dos direitos das pessoas com deficiências.

Isto posto, durante as aulas da sala regular, o professor pode identificar os alunos com altas habilidades/superdotação. Para esses alunos, serão elaboradas

atividades que venham a oferecer um currículo enriquecido de acordo com as especificidades do educando.

Existem algumas alternativas de estratégias de apoio para alunos com altas habilidades e superdotação, como: adequação, complementação e/ou suplementação curricular; aceleração e compactação curricular; enriquecimento curricular (DUARTE, 2020, p. 22).

Sobre aceleração a autora discorre:

Embora a aceleração seja um direito, é preciso especial preocupação sobre os demais aspectos, como os sociais e afetivos. Assim, deve-se pensar no desenvolvimento integral deste indivíduo e nas demais questões relacionadas a seu desenvolvimento intelectual. Acelerar um estudante de série, nível escolar, ou mesmo em alguma disciplina específica é um direito, porém, que deve ser discutido entre pais, escola e demais profissionais em contato com este estudante, para que esta ação que pode lhe trazer avanços, não lhe traga prejuízos emocionais.

Simultaneamente, os alunos com altas habilidades/superdotação podem ter o diagnóstico de outra deficiência como, Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) ou Dificuldade de Aprendizagem em determinadas disciplinas ou qualquer outro transtorno, ou Transtorno específico. Ainda de acordo com Duarte,

[...] A identificação de alunos com superdotação, na escola, é realizada pelo professor da sala regular e pelo professor da sala de recursos, a partir da utilização de várias fontes de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, listas de verificação, portfólios, sondagens do rendimento e desempenho escolar, análise de produções e outros).

[...] De acordo com a resolução nº 6, de 29 de março de 2019, quando a avaliação é realizada apenas por psicólogos, o documento entregue é o laudo psicológico. No entanto, quando realizada por mais profissionais como pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e demais profissionais, tem-se como documento um relatório multiprofissional. A avaliação deve ser conduzida por profissional especialista em AH/SD. (DUARTE, 2020, p. 25).

Os alunos com altas habilidades/superdotação são educandos que possuem um grande potencial em algumas das perspectivas isoladas ou agrupadas. Segundo Virgolim (2007), estas capacidades são: Capacidade Intelectual Geral; Aptidão Acadêmica Específica; Pensamento Criativo ou Produtivo; Capacidade de Liderança; Talento Especial para Artes e Alta capacidade Psicomotora.

Como todos os seres humanos, esses alunos possuem interesses diferentes uns dos outros, não se pode procurar interesses semelhantes em todos os alunos com superdotação, cada um possui sua particularidade e deve ser respeitado por suas

habilidades. Temos que ter o cuidado de não estereotipar que todo aluno com altas habilidades tenha conjuntamente um transtorno que o acompanhe.

De acordo com Diamond e Hopson (2000):

O que sabemos é que, se fornecermos oportunidades adequadas para uma criança satisfazer sua curiosidade sobre o ambiente que a cerca, seu potencial genético poderá levá-la a se desenvolver de acordo com suas capacidades. Portanto, o que está em nossas mãos é o fornecimento de um ambiente que (...) inclui uma fonte constante de apoio emocional positivo; fornece uma dieta nutritiva com proteínas, vitaminas, minerais e calorias suficientes; estimula todos os sentidos (mas não necessariamente todos ao mesmo tempo); tem uma atmosfera sem estresse exagerado e repleta de prazer intenso; apresenta uma série de novos desafios, nem tão difíceis, nem tão fáceis, para o estágio adequado de desenvolvimento da criança; permite uma interação social em uma porcentagem significativa de atividades; promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e interesses mentais, físicos, estéticos, sociais e emocionais; fornece a oportunidade de a criança escolher suas próprias atividades; dá chance à criança de ver os resultados do seu esforço e modificá-los; tem uma atmosfera agradável que promove a exploração e o prazer de aprender; e ambiente enriquecido e estimulador acima de tudo, os ambientes enriquecidos permitem que a criança seja um participante ativo e não um observador passivo do seu próprio desenvolvimento (p. 103-105).

É de grande importância que o currículo seja pensado também para estes alunos com altas habilidades, para que não construam um desinteresse pela escola.

O professor pode formular projetos apropriados para os interesses desses alunos que envolvam todos da sala, dando oportunidade para que todos adquiram o mesmo conhecimento, mesmo que seja em tempos diferentes. Estes projetos ou atividades reformuladas podem enriquecer o conteúdo escolar e manter o aluno com superdotação estimulado e desafiado. Algo relevante para todos os alunos.

Voltando-nos para as salas de recursos multifuncionais, em consonância com Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), elas devem oferecer:

- I – [...] espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2010, p. 7)

As salas de recursos multifuncionais são planejadas a fim de se ter um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno, sendo munida de materiais apropriados para estimular os alunos que venham a incentivar interações e construções de conhecimento cujo objetivo é o de aperfeiçoar suas habilidades.

Como podemos constatar, a inclusão escolar gera uma grande demanda a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Não basta integrar o aluno na escola e esperar que ele se adeque à escola como ela é.

A inclusão é muito mais que isso, ela prevê uma transformação no modo de se elaborar um planejamento a fim de garantir o acesso, a aprendizagem e a permanência de todos os alunos, respeitando suas especificidades.

Os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais, juntamente com toda a comunidade escolar e com os familiares dos alunos, têm função importante neste processo.

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos. (MANTOAN et al., 2010, p. 28.)

Ao idealizar uma educação inclusiva é fundamental a participação de todos neste processo. Toda a escola deve estar mobilizada para qualificar este atendimento para não ocorrer o risco de apenas integrar este aluno e deixá-lo invisível dentro da unidade escolar. Podemos correr o risco de integrar um aluno em uma sala comum e não avaliar suas reais necessidades e suas diversidades. Neste sentido Mantoan aponta:

A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a

todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (1998, p. 1)

Seguir o paradigma da inclusão impede que as salas de recursos multifuncionais se tornem espaços segregados no ambiente escolar como um todo. Também impede o isolamento dos profissionais especialistas, demandando a integração destes profissionais na equipe escolar como um todo.

Há muitos desafios no trabalho dos professores das salas de recursos, pois ele demanda o enfrentamento de tensões na escola e na família, assim como a constituição de parcerias dentro das instituições e com a família dos alunos.

Quanto à escola, precisa compreender a importância do trabalho desenvolvido. Já no que se refere à família, esta precisa reconhecer a importância de se dar continuidade às atividades propostas em casa para que o aluno possa alcançar o progresso almejado.

Os professores da sala de recursos multifuncionais também enfrentam, muitas vezes, a falta de recursos e materiais de trabalho; estão sempre à procura de meios para fazer adaptações para que possam entregar recursos pedagógicos necessários aos estudantes. De acordo com a pesquisa de Figueiredo e Silva, os professores das salas de recursos multifuncionais:

[...] “se desdobram” para dar conta da defasagem entre o prescrito e a realidade do trabalho no AEE. Diante dos constrangimentos e da sobrecarga relacionados à organização do trabalho, vivenciam constantes sofrimentos patológicos e criativos, portanto, se mostraram ativas nas escolas. (2022, p. 1)

Por vezes, as salas de recursos são extremamente pequenas, sem ventilação. Outro problema que enfrentam é o atendimento ser realizado no contraturno e, neste cenário, muitos pais colocam obstáculos para retornarem com seus filhos para a escola. Como descreve Figueiredo e Silva (2022),

[...] relataram “empecilhos provocados pela medicação consumida por parte das crianças, deixando-as sonolentas” [...] “não ter quem as retornassem à escola por questões de trabalho dos adultos familiares” [...] Como também se relatou “motivos boicotadores frente a ser o mesmo horário de outros atendimentos, de caráter clínico, prestados às crianças”. (p. 5).

Muitas famílias se negam a levar seus filhos ao atendimento especializado alegando falta de tempo para trazer a criança na sala de recursos multifuncionais e

depois na sala regular, nestes momentos elas optam por levarem na sala regular; alguns relatam que, por trabalharem e não possuírem alguém que as auxiliem, preferem apenas um horário em que o transporte escolar leva a crianças para a escola.

Tudo que se apresenta como novo demanda um tempo para que seja organizado de forma adequada, o processo de educação inclusiva ainda necessita percorrer e ultrapassar vários entraves para que realmente se efetive de maneira concreta e satisfatória. A sala de recursos multifuncionais da unidade escolar deve fazer o atendimento no horário contrário ao que o aluno está matriculado e não tendo como função o reforço escolar.

O trabalho da sala de recursos multifuncionais requer uma organização sistematizada para que possa atender a demanda com qualidade, com planejamento individualizado para cada aluno elegível ao atendimento educacional especializado. Mas, pelo atendimento ser no contraturno, dificilmente os profissionais envolvidos no processo inclusivo se encontram, algo que em muito dificulta a efetiva prática da educação inclusiva.

3.4 Planejamento individualizado para o aluno elegível ao atendimento educacional especializado.

O professor especialista necessita fazer uma avaliação para conhecer as barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno na sala regular, com este diagnóstico, é possível construir um planejamento individualizado para que o aluno possa superar ou amenizar as barreiras que se apresentam. Pode haver dificuldades visuais, comportamentais, motoras, auditivas, físicas, intelectuais etc. Isto demanda um planejamento individualizado que respeite a singularidade do estudante.

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem, mas, para isso ocorrer, o professor precisa conhecer tais características. Com base nos dados coletados na avaliação, o professor é capaz de planejar e oferecer respostas educativas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam, para o aluno, formas de superar ou compensar as barreiras de aprendizagem existentes nos diferentes âmbitos. Assim, a escola organiza-se, propiciando as melhores condições possíveis de aprendizagem. (ROSIMAR *et al.*, 2013, p. 22).

Para se ter condições de realizar um planejamento de qualidade para o aluno atendido na sala de recursos multifuncionais, as autoras descrevem alguns movimentos primordiais para se coletar os dados necessários, os quais se apresentam descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Orientação para o planejamento individual dos alunos elegíveis ao Atendimento Educacional Especializado

Objetivo: coletar informações sobre o aluno	Coleta de dados	Ações a serem realizadas
Dados familiares	Características do ambiente familiar (Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações e expectativas)	Acompanhamento e orientação para a família ou para o aluno, no seu âmbito familiar, e, em determinados casos, em relação à sua vida social.
Trajatória escolar	Informação fundamental para o professor conhecer as experiências já vividas, as oportunidades que o aluno já teve e, também, a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades.	Orientação à escola na elaboração de adequações nos instrumentos de avaliação e no acompanhamento dos progressos das aprendizagens, como: alteração dos instrumentos de avaliação; adequações nas condições de avaliação, no que se refere às formas e aos meios de comunicação usados e à periodicidade, ao local e à duração da mesma. Orientar a organização da escola
Avaliação Geral	São analisadas duas instâncias que são determinantes para o desenvolvimento do aluno: a família e a escola.	Apoio e orientação para a comunidade escolar (funcionários, professores e alunos de forma geral, gestores e familiares) e, especialmente, para o professor da classe regular que atua com o aluno da Sala de Recursos Multifuncionais.
Informações das condições do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades que o aluno já possui, para se garantir a acessibilidade curricular.	Perguntas sobre a sua saúde geral as quais são importantes, pois comprometimentos nesse âmbito podem provocar, entre outros, problemas de ausência, distração e comportamento.	Levantamento das necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como quais recursos são necessários para se garantir a acessibilidade curricular.

	São coletados dados a respeito de exames, laudos e avaliações diagnósticas até então realizados no que concerne à identificação da condição auditiva, visual, física, motora, comportamental.	
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora com base em Rosimar *et al.* (2013, p. 21-33)

Com os elementos em mãos o professor especialista irá planejar as atividades que serão apropriadas ao aluno. Os professores especialistas do município de Santo André/SP, com orientação do departamento de Educação Inclusiva, fazem seus planejamentos observando alguns eixos norteadores para suas ações.

Essas orientações visam qualificar o atendimento fornecido aos alunos elegíveis ao atendimento especializado.

Se a dificuldade dos alunos é compreender seu papel de aluno, o especialista irá trabalhar a compreensão da rotina escolar, a apropriação de seu papel como estudante; auxiliar para que o aluno participe da rotina escolar com autonomia; ajudá-lo a compreender as regras e combinados para sua boa convivência na escola; transitar com autonomia pelos espaços físicos; ajudá-lo a manusear os materiais escolares, organizar seus pertences pessoais vindo a colaborar com a organização dos espaços e incentivando-o a participar das atividades propostas.

Caso a dificuldade esteja no Corpo - (Motores e Psicomotores) o aluno deve obter noções corporais para ter o reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, vindo a adquirir noção espacial, desenvolvimento e aprimoramento da coordenação motora. A especialista deve planejar atividades que estimule as áreas sensoriais, que o ajude a identificar fontes sonoras, manipular objetos e reconhecimento dos diferentes materiais utilizando-se do olfato, audição tato e visão. E, quando necessário utilizar a tecnologia assistiva para que adquira autonomia.

Para os que apresentem problemas de linguagem-(Comunicacionais), deve-se planejar atividades que ampliem sua comunicação e expressão para que possa expressar suas vontades, necessidades e sentimentos. Ajudá-lo para que compreenda e execute comandos verbais imitando ações e gestos para se fazer compreender.

Para os alunos que necessitam ampliar ou adquirir os aspectos perceptuais de leitura, escrita e raciocínio lógico, o plano de ação deve conter atividades que ajudem o aluno a adquirir concentração, entendimento e realização dos comandos solicitados, vindo a identificar personagens de história, seja por meio de gestos, oralmente ou com apontamentos através de fotos ou outro recurso necessário. No que se refere à estimulação da memória auditiva, verbal e numérica, o aluno deve manipular recursos concretos para incentivar sua participação em jogos e brincadeiras.

Nestes atendimentos é responsabilidade do profissional da sala de recursos multifuncionais preparar as atividades necessárias ou mesmo adaptar o recurso que contemple as necessidades do aluno.

É certo que ele conhece bem seus alunos, em contraponto, estas ações são isoladas, dependem exclusivamente do professor da sala de recurso multifuncionais vindo a acarretar uma enorme carga a este profissional. Surge, então, os seguintes questionamentos: Sua formação realmente o prepara para todas as situações que ele enfrenta? Realmente ele domina todas as estratégias necessárias para cada especificidade? O saber compartilhado e as trocas de experiências com as professoras da sala regular não ajudariam neste trâmite tão fundamental para realmente ofertar a cada aluno o procedimento correto que possa realmente atingir os objetivos necessários para suas dificuldades?

Neste prisma, Oliveira, A. A.; Prieto, R. G, discorre sobre a formação dos professores que nem sempre irá corroborar com suas responsabilidades nas salas de recursos, tornando-os inseguros e muitas vezes despreparados para avaliação das necessidades fundamentais do sujeito atendido.

Sem dúvida não podemos deixar de descartar o movimento pessoal de cada professor(a) para que se torne cada vez mais competente. Isso exige estudo e esforço no plano pessoal, além de competência e de criatividade para buscar recursos e estratégias que sejam condizentes com as características de aprendizagem de cada estudante. Além disso, não podemos esquecer que mesmo estudantes de condições semelhantes apresentam necessidades diferentes, porque não é a circunstância individual em si que determina o trabalho pedagógico, mas as suas implicações para um ensino que garanta a aprendizagem. Importante destacarmos que a própria jornada de trabalho do professor na RME-SP (Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007) prevê reuniões coletivas de formação, as quais visam a possibilitar o aperfeiçoamento de sua formação e, como consequência, pode incluir temática que crie condições de aprimorar a sua atuação com toda a diversidade que compõe o PAEE. (OLIVEIRA; PRIETO, 2020, p. 351)

O departamento de educação inclusiva localizada no município de Santo André/SP(CADE) acompanha as salas de recursos multifuncionais e os profissionais envolvidos no processo inclusivo, oferecendo formações e apoio frente às suas dificuldades. Estes profissionais trabalham 40 horas semanais, sendo que uma vez por semana (todas segundas-feiras) há um encontro no Centro de formação dos professores para formações e esclarecimentos quanto ao trabalho. Cabe analisar se estas formações estão dando subsídios necessários para que estes profissionais se sintam seguros em seu trabalho e como estão ocorrendo as parcerias entre estes profissionais nas escolas em que atuam, pois além das formações as parcerias se tornam fundamentais.

Neste cenário exposto, o ensino colaborativo ganhará destaque.

4 O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

Na perspectiva do paradigma da inclusão, a escola e os professores devem reconhecer as especificidades dos seus alunos, transformando suas práticas pedagógicas em ensino inclusivo. Neste cenário, ganham relevância o trabalho em parceria para atender as necessidades de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

A “escola para todos” deve acolher, indiscriminadamente, todos os alunos, mas, como já vimos, isto demanda mudanças em como a escola é tradicionalmente entendida.

Diante da nova perspectiva da Educação Especial a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI, 2010, p. 9).

A prática da educação inclusiva na unidade escolar exige comprometimento de todos os envolvidos no projeto educacional e tem demandado o ensino colaborativo, um novo conceito para nortear a comunidade escolar. Segundo Capellini e Rodrigues,

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 85)

Nesta mesma direção, Stainback e Stainback argumentam:

As pessoas preocupadas com o ensino exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas. Os alunos, os pais, os professores e os diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com deficiências importantes representam uma força cultural poderosa para a renovação da escola [...] (1999, p. 36)

Deste modo, um dos desafios no processo de transformação da escola num espaço mais inclusivo, é a efetivação da escola como uma comunidade onde os sujeitos se envolvem numa rede de apoio à inclusão escolar (*IBIDEM*,1999).

Ganha relevância, então, a colaboração entre todos os profissionais da educação atuantes nesta comunidade.

4.1 A escola inclusiva como uma comunidade

A inclusão que todos almejam, dos alunos com ou sem deficiência, possibilita a interação e compartilhamento de ações entre os grupos de alunos de uma unidade escolar. Proporciona a todos a capacidade de desenvolverem o sentimento de empatia que muitas vezes fica esquecido por não conviverem com as diferenças em seu dia a dia. Podemos considerar que “todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 10).

Nos termos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 5)

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. [...] Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

Quanto ao novo sentido de inclusão, garantindo o direito de educação para todos, a unidade escolar tem como responsabilidade conceber espaços adequados para a participação de todos os envolvidos no processo educativo. As parcerias fortalecem laços e ajudam na resolução das adversidades que surgem no percurso do processo educacional e social.

A construção de uma escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliações. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. (CAPELLINI, 2004, p. 53)

A promoção de igualdade de condições e a responsabilidade em proporcionar uma educação com qualidade abrange a todos os envolvidos. As unidades escolares que são abertas ao diálogo, quando se aproximam das crianças e de suas famílias, fazem diferença em suas vidas ao prepará-las para a vida em comunidade e, principalmente, tem o poder de ressignificar a vida dos alunos com deficiência.

A partir do momento que são inseridos em um grupo e dele participam ativamente, esses alunos sentem-se parte da comunidade. Nas palavras de Stainback e Stainback,

[...] o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real". Igualmente importante, seus pares e os professores aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK; STAINBACK,1999, p. 11)

Para trabalhar em comunidade é necessário observar vários critérios para que possa ser algo organizado, onde haja troca e respeito entre os envolvidos. É preciso ter o discernimento que as atitudes tomadas trazem benefícios a todos os alunos, sem discriminação, sempre garantindo a equidade nos processos.

Orientar o desenvolvimento de uma escola não é invocar a comunidade como uma panacéia mágica; é a coragem e a luta criteriosa em busca de relacionamentos respeitosos, de igual oportunidade para as iniciativas individuais, de apoio mútuo nos problemas da vida, de compartilhamento e de celebração dos dotes únicos de cada membro, de resoluções justas dos conflitos e de integridade na confrontação de ameaças. A construção da comunidade é útil como ideia-diretriz para uma escola, pois pode proporcionar uma maneira para compreender questões fundamentalmente humanas de modo que organize a ação sustentada. (STAINBACK; STAINBACK,1999, p. 38)

Observando a obra dos mesmos autores (1999, p. 52) encontramos descritos por Schaffner e Buswell dez elementos críticos para a criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz, o que sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Elementos críticos para criação de comunidades de ensino inclusivo

ELEMENTOS CRITICOS PARA CRIAÇÃO DE COMUNIDADES DE ENSINO INCLUSIVO	DIRETRIZES
DESENVOLVER UMA FILOSOFIA COMUM E UM PLANO ESTRATÉGICO	Orientar as comunidades a conhecerem as necessidades dos alunos; valorizar as crenças das pessoas da comunidade e possíveis objetivos, incentivando-as a

	compartilhar. Definir como as práticas educativas poderão ser avaliadas.
PROPORCIONAR UMA LIDERANÇA FORTE	O diretor deve garantir o ensino de qualidade sem distinção a todos os alunos da unidade; incentivar novas práticas educativas aos professores, ser aberto ao diálogo com os alunos para estabelecer parcerias com os mesmos; fazer combinados e parcerias com os professores para desenvolver um bom convívio com todos da unidade escolar; incentivar os membros da comunidade escolar a serem acolhedores a toda a diversidade que possa ocorrer.
PROMOVER CULTURAS NO ÂMBITO DA ESCOLA E DA TURMA QUE ACOLHAM, APRECIEM E ACOMODEM A DIVERSIDADE	Promover objetivos de cooperação nas salas de aula; criar rotinas; apresentar os alunos com dificuldades e deficiências para toda a equipe educacional e a comunidade, a fim que formem parcerias; providenciar acomodações para todos os alunos inclusive para os alunos com deficiência; incentivar o respeito à diversidade e à cooperação entre todos; incentivar os alunos a participarem das decisões nas salas de aula, assim como nos demais espaços escolares.
DESENVOLVER REDES DE APOIO	Uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis. Algumas redes municipais possuem equipes interdisciplinares, que planejam o espaço físico ou atendimento a alunos com dificuldades ou deficiências.
USAR PROCESSOS DELIBERATIVOS PARA GARANTIR A RESPONSABILIDADE	Garantir planejamento contínuo para que o ensino seja pensado, vindo a considerar todas as dificuldades que se apresentam em uma sala, em que há muitas diversidades; esse planejamento deve ser flexível e a equipe deve estar preparada para fazer alterações quando necessário; deve-se ter a participação dos pais, alunos e membros da comunidade; focalizar as potencialidades dos alunos.
DESENVOLVER UMA ASSISTÊNCIA TÉCNICA ORGANIZADA E CONTÍNUA	Manter parceria com profissionais especializados da escola e da comunidade para consultorias e ajudas necessárias; Manter uma biblioteca acessível, com diversidade de materiais, com recursos tecnológicos que se preocupem com todos os alunos, inclusive com dificuldades específicas; dar oportunidades para os educadores experientes e novatos se reunirem para trocas de experiências e planejamentos, para se ajudarem mutuamente; envolver todos os funcionários da escola, os pais e comunidades no processo educacional da escola, a fim de que todos possam se sentir responsáveis pelas ações.
MANTER A FLEXIBILIDADE	Ter flexibilidade de suas ações pedagógicas para alcançar todos os alunos com ou sem deficiências, preocupando-se com o planejamento e com o apoio que será fornecido a todos os alunos.
EXAMINAR E ADOTAR ABORDAGENS DE ENSINO EFETIVAS	Usar diferentes abordagens de ensino para que se possa atingir todos os alunos com diferentes níveis de conhecimento, a fim de satisfazer as necessidades de seus alunos; preocupar-se em reavaliar suas práticas assim como o planejamento.
COMEMORAR OS SUCESSOS E APRENDER COM OS DESAFIOS	Comemorar os pequenos sucessos atingidos; pesquisar o que você está fazendo para gerar tais sucessos; esclarecer contínua e detalhadamente seus objetivos

	específicos; ajudar todas as partes a compreender os benefícios de atingir os objetivos; procurar continuamente o que você poderia ter feito mais, melhor ou diferentemente para aproximar-se dos objetivos (STAINBACK, 1999, p. 64).
ESTAR A PAR DO PROCESSO DE MUDANÇA, MAS NÃO PERMITIR QUE ELE O PARALISE	Os conselhos e os diretores escolares de todos os níveis devem desempenhar um papel importante na promoção da mudança. As teorias da mudança organizacional indicam que a “falta de apoio administrativo por parte das autoridades é uma das causas mais frequentes de fracasso na implementação (STAINBACK, 1999, p. 66).

Fonte: Elaboração da autora com base em Stainback e Stainback (1999, p. 52-66).

As redes de ensino e as comunidades precisam estar unidas para que possam oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos pois, independente de suas diferenças, a harmonia desta organização irá refletir nos resultados obtidos. “Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 193)

4.2 O ensino colaborativo na “escola para todos”

Com o paradigma da inclusão, todos os alunos com, ou sem deficiência frequentarão a mesma sala de ensino regular e isto advém de uma mudança na estrutura do ensino. Toda parceria é bem-vinda quando pretendemos colocar o aluno como protagonista de sua história, pois o envolvimento dos alunos neste processo irá enriquecer o ensino aprendizagem. Todos poderão se ajudar ou ter empatia para ajudar aqueles que apresentarem maior dificuldade de entendimento.

As escolas precisam se organizar para atender esta diversidade e o ensino colaborativo entre professor da sala regente e o professor especialista se faz necessário. Esta parceria ajudará no conhecimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência favorecendo a inclusão e a aprendizagem destes alunos.

O trabalho de parceria entre o professor regente com o professor especialista visa planejar atividades e estratégias para que o aluno atendido pela sala de recursos multifuncionais possa participar de todas as ações na sala de aula regular.

Este trabalho de parceria entre os professores também pode ser denominado coensino, como esclarecem Mendes, Vilaronga e Zerbato,

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45)

Regentes ou especialistas, tais professores devem respeitar o saber um do outro, pois as experiências a serem trocadas só irão acrescentar novos saberes para ambos. O professor especialista, nos momentos do trabalho colaborativo ou coensino, fica na sala de aula participando da atividade como apoio ao professor regente, mas não necessariamente ficará a cargo do aluno com deficiência, e sim prestará apoio a todos os alunos presentes. Importa esclarecer, portanto que

[...] a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (*IBIDEM*, 2014, p. 76).

Para que ocorra o trabalho colaborativo é fundamental que a administração da unidade escolar dê todo o suporte necessário para que isso ocorra. Cabe também aos dirigentes da unidade escolar propiciarem tempo e flexibilização de agenda para que os professores possam encontrar-se, trocar experiências e adequarem seus planejamentos juntos.

Referenciando Mendes, Vilaronga e Zerbato,

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que promoverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33)

O trabalho colaborativo pode ser permeado pela biodocência e coensino, no entanto a biodocência requer colaborações diferentes das descritas acima. Na biodocência, existe um segundo professor na sala de aula em tempo integral, este profissional não atende as salas de recursos multifuncionais. Seu papel é atuar com o professor titular em tempo integral. Geralmente, nas salas em que existe o segundo professor há alunos com deficiência que necessitam de atendimento individualizado.

Temos como exemplo a Lei nº 17.143, do Estado de Santa Catarina, que dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula

As escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de: I - deficiência múltipla associada à deficiência mental; II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico; IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada. (SANTA CATARINA, 2017, p. 1)

Como podemos ver, há diferenças entre estes atendimentos, mas na maioria das redes de ensino, prevalece o ensino colaborativo entre os professores da sala regular e o professor especialista. O ensino colaborativo prevê intervenções com alguns alunos em determinados assuntos, principalmente os alunos com deficiência que necessitam de estratégias diferenciadas para que possam acompanhar a turma. São estratégias planejadas que elevam sua autoestima e o ajudam a interagir com o grupo.

O trabalho bem planejado beneficia a todos, sem distinção, e a aula se torna prazerosa tanto para os alunos quanto para os professores, pois estes dividirão a responsabilidade de planejar, criar estratégias, ensinar e, ao final, poderão avaliar a aprendizagem dos alunos e suas intervenções. Sobre esta ação temos:

Ao interagir com a turma, o professor deve buscar, entre os alunos, parceiros para promover a tutoria em pares; minimiza-se a ideia de exclusividade para determinados estudantes, fato que pode resultar em discriminação. Além disso, para a proposta ser bem-sucedida, os docentes que atuam colaborativamente em sala precisam estabelecer regras quanto aos seus papéis de referência e de autoridade e, ao mesmo tempo, precisam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino, seja com a turma seja com um aluno. Há necessidade, enfim, de que reconheçam que se encontram numa área de negociação constante, onde a cumplicidade no ato pedagógico é base do trabalho. (MARIN; MARETTI, 2014, p. 7)

Lerth (1999) citado por Vilaronga e Mendes (2014) realizou pesquisas com professores que realizavam o trabalho colaborativo e relacionou três aspectos que achou importante para que este trabalho seja realizado de maneira satisfatória:

1. Participação voluntária dos profissionais, tendo o ensino colaborativo como oportunidade de crescimento profissional, encorajando esse tipo de trabalho no contexto escolar – fato que se conseguiu alcançar com a experiência

vivenciada no segundo semestre de 2011, quando os profissionais de educação especial foram convidados para fazer o curso e fizeram a proposta para os professores da sala comum.

2. Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do coensino pela estrutura escolar. Em alguns casos, encontrou-se tempo de planejamento comum nos intervalos das aulas ou em momentos nos quais os alunos realizavam atividades práticas. Em outros casos, esse planejamento não ocorreu, sendo realizado inicialmente o apoio em sala de aula, o que ilustra que existem estratégias de planejamento na atual estrutura escolar, porém, os professores dizem que são necessárias mudanças na escola, para que exista um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos.

3. Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo. Percebemos o quanto uma formação baseada nos pressupostos de colaboração influencia no trabalho realizado por esses profissionais na escola. Percebe-se que discutir sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula proporcionou avanço a eles no que tange a sua prática e olhar sobre ela. (VILARONGA; MEDES; 2014, p. 11)

O ensino colaborativo passa por alguns percalços para que possa ser efetivado, visto que os dois profissionais precisam adquirir confiança mútua e dividirem responsabilidades e conhecimentos. No entanto, como será o professor especialista da sala de recurso multifuncionais que irá adentrar a sala de aula para compartilhar o trabalho com o professor regente da sala, este ficará em uma posição que terá de conquistar espaço e criar vínculo com o outro professor. Estes profissionais passam por alguns níveis de adequações para realmente conseguirem concretizar estas parcerias, como descrito abaixo:

“Estágio inicial”, onde os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Esta comunicação é formal e infrequente;

“Estágio de comprometimento”, a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula. 142

“Estágio colaborativo”, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 56)

Cada estágio ultrapassado demanda outras etapas e novos desafios são superados, conforme o quadro 4 abaixo relaciona,

Quadro 4 - Desafios do trabalho colaborativo

Componentes	Estágio inicial	Estágio de comprometimento	Estágio colaborativo
Comunicação interpessoal	Os professores da sala regular e da sala	Iniciam uma comunicação mais	Ambos se comunicam

	de recursos multifuncionais ainda não estreitaram laços; ainda pode haver divergências.	abrangente e sentem a necessidade de haver um comprometimento	dialogando e colando seus pontos de vista nos planejamentos elaborados.
Arranjo físico	O professor especialista não interfere na aula, apenas observa.	O professor especialista atua mais livremente durante a atividade	Existe a parceria entre os dois profissionais com respeito mútuo.
Familiaridade com o currículo	O professor regente ainda não tem confiança no trabalho do professor especialista. O professor especialista não tem conhecimento da metodologia e dos conteúdos.	O professor regente aceita mais a parceria e está mais disponível para fazer adequações curricular.	Os dois profissionais compartilham e juntos formulam o currículo.
Metas do currículo	Os conteúdos são padronizados e o professor regente não aceita intervenções, o professor especialista é mero ajudante	O professor regente começa a ser mais flexível às mudanças.	Aceitação das mudanças do currículo e da forma de transmitir aos alunos.
Planejamento instrucional.	O professor especialista é mero professor de apoio.	Começam a trabalhar em parceria	Compartilham conhecimento e planejam juntos.
Apresentação instrucional	Apenas o professor apresenta as atividades e o outro é auxiliar.	As funções começam a serem compartilhadas em sala de aula.	A parceria se concretiza, os alunos já se dirigem aos dois professores.
Gerenciamento da sala de aula	O professor especialista “cuida” para que todos participem das atividades e professor regente assume o comando.	Começam a compartilhar as regras e rotinas, há mais interação entre ambos.	Ambos são responsáveis pela sala de aula
Avaliação	Cada profissional tem um critério de avaliação	Os dois professores compartilham seus critérios e discutem os mais apropriados.	Concordam com os critérios e chegam a um consenso.

Fonte: Elaboração da autora com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 56)

Acreditamos que no ensino colaborativo, muitas barreiras poderão se romper. O professor deixará de sentir-se sozinho com suas apreensões; encontrará alguém que possa dividir suas expectativas e compartilhar seus conhecimentos. Neste sentido,

[...] dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos

heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 86)

Não somos detentores de todo o saber, devemos estar abertos a novos conhecimentos e reconhecer que o outro também poderá nos passar experiências que enriquecerão nossa trajetória. Walker e Graff (2022, p.9) conceitua que “parece-nos importante que os professores aprendam a estabelecer um diálogo mútuo, para que possam decidir em conjunto quais serão as ações desenvolvidas na sala de aula.”

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Subsequente à nossa pergunta investigativa é: Como transcorre (se ocorre) e qual a relevância da parceria entre os professores especialistas e os professores regentes na construção da equidade educacional? temos o objetivo geral desta investigação que é o de caracterizar como tem se dado a parceria entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar.

O instrumento para a coleta do material documentário foi a escrita de cartas pedagógicas. A escrita de cartas é utilizada por Paulo Freire em algumas de suas obras; nossa inspiração para “cartas pedagógicas” surge na obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (FREIRE, 2000, p. 8), publicada após a sua morte, em 2 de maio de 1997.

Ao escrever, registro minhas ideias e impressões e com isso iniciasse um diálogo com quem recebe. Ao receber uma carta consistente, a resposta tornar-se necessária, formando assim uma corrente de colaboração entre os participantes.

Segundo Dickmann e Santos, “A resposta, contudo, não é, necessariamente, uma resolução da discussão proposta na carta. Ela poderá vir como outras perguntas, como uma manifestação de abertura a saber mais, de dialogar, de comunicar outras dúvidas”. Ainda mais,

A carta pedagógica tem o poder de reforçar a alteridade e o compromisso entre os seres comunicantes. A concordância com o texto e a troca de cartas vai reforçando as relações de interação e de dependência com o outro, gerando um comprometimento mútuo com a mensagem e com os seus reflexos teóricos e práticos. (DICKMANN; SANTOS, 2020, p. 47).

Foi realizada uma conversa com as professoras onde a pesquisadora apresentou o projeto e esclareceu sobre o tema. Na ocasião foi verificada a disponibilidade de cada uma para que pudesse ser agendada uma conversa *online*. Neste momento foram apresentadas algumas das cartas pedagógicas de Paulo Freire e lançada a possibilidade de elas escreverem uma carta pedagógica a quem elas gostariam de direcioná-las.

Decidimos que seria uma carta destinada a uma rede municipal que iniciava o processo inclusivo, sendo a pessoa que hipoteticamente receberia a carta seria tanto para uma profissional iniciante, quanto atuante na sala regular e nas salas de recursos

multifuncional. Poderíamos, assim, avaliar a possibilidade de trocarmos estas cartas entre os participantes e decidiríamos como essa dinâmica poderia ser realizada.

A questão disparadora que pode alavancar a escrita destas cartas partiu de como estas professoras analisam as efetivas contribuições numa perspectiva colaborativa entre o professor especialista e os professores regentes, vivenciado um único espaço no compartilhamento de saberes.

Com este instrumento em mãos, interpretei as mensagens explícitas e implícitas escritas nas cartas escritas pelas professoras. Neste sentido, foi permitido identificar conhecimento e experiências do objeto de pesquisa, suas expectativas, suas concordâncias ou divergências; seus pensamentos referentes aos impasses entre a teoria e a prática. Tivemos oportunidade de identificar seus conflitos, desafios e esperanças. Sobre estas interpretações temos,

[...] uma primeira fase que pode ser denominada de “tempestade de ideias” na qual o analista mergulha nos temas que pretende explorar. Esta fase corresponde a um momento desconstrutivo, seja das ideias do pesquisador, seja das ideias de outros sujeitos. É dela que podem emergir novas compreensões, reconstruções de conhecimentos existentes. Esse processo não pode ser planejado linearmente. Novos entendimentos emergem por intuição. O funcionamento da auto-organização, espaço entre a desorganização e a emergência do novo, não pode ser previsto, nem pode ser forçado. O pesquisador precisa ter paciência, deixar que o processo se auto-organize, implicando um afastamento “para deixar os dados descansarem um pouco”. Muitas vezes, de forma repentina e inesperada, em momentos em que o pesquisador está desligado de sua produção, é que ocorrem os insights com novos entendimentos, embora isto só aconteça com muita impregnação, escrita e leitura durante a análise. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126)

O uso primordial do instrumento das cartas oportuniza a reflexão de quem faz a escrita, de quem responde a carta e de quem lê a carta, formando elos para discussões e ponderações. Sobre isso temos,

Além disso, a troca de cartas possibilita um diálogo mediado pela escrita, permitindo levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, até o mais profundo de si mesmo (BRANDÃO, 2005). A escrita de cartas apresenta um caráter dialógico virtual, contemplando diversas formas de expressão entre os correspondentes. Ao escrever uma carta, o sujeito imprime suas emoções e ao socializar sua escrita torna esse registro interacional de situações interpessoais e acontecimentos que são produzidos e trocados entre diferentes atores sociais. (PORTAL, 2013, p. 7)

5.1 Caracterização do campo de pesquisa

De acordo com documento curricular da rede Municipal do ensino de Santo André este município, localizado no estado de São Paulo possui as unidades lócus da pesquisa, ou seja, desde o ano de 1990, já conta com a Educação Inclusiva.

Diante de tantos antagonismos, para qualificar mais a educação inclusiva; em 2008 implantou-se as salas de recursos multifuncionais na rede Municipal de Santo André, onde o profissional responsável deve fazer seus atendimentos aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em horário contrário da sala regular, para que se possa minimizar as barreiras por ele enfrentadas na escola.

Em Santo André há diversos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. Há o departamento de Educação Inclusiva que orienta e planeja ações e formações a todos os profissionais envolvidos nas ações da inclusão escolar. A Gerência de Educação Inclusiva integra a Secretaria de Educação, sendo subordinada ao Departamento de Gestão de Recursos de Projetos Especiais.

Há, ainda, Gerente de Educação Inclusiva, as Assistentes Pedagógicas da Educação Inclusiva, que apesar de algumas vezes estarem presentes nas unidades escolares, atuam diretamente no departamento que se denomina Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional- CADE.

Conforme a Lei nº 8.144, de 22 de dezembro de 2000, o CADE tem como competência:

Art. 2º - São competências do CADE: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentadas, prioritariamente, aos alunos com necessidades educativas especiais; orientar os professores do ensino regular de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e os monitores de creches que interagem com alunos com necessidades especiais; propor caminhos para a superação das dificuldades encontradas, de ordem pedagógica ou clínica, nas instâncias adequadas dentro da Administração Municipal; oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde; estender o atendimento especializado aos demais usuários e formação aos funcionários da Unidade.(SANTO ANDRÉ, 2000, p.1)

Temos também a (o) Professora (o) de Apoio da Educação Inclusiva - PAEI, que atuam diretamente nas unidades escolares compondo a equipe diretiva; são responsáveis em realizar uma ponte entre a professora da sala regular e a Professora de Atendimento Educacional Especializado -PAEE.

Possuem também como atribuição o atendimento às famílias dos alunos assistidos e de qualquer demanda que venha ocorrer na unidade escolar, referente aos alunos com deficiência.

Nas unidades escolares existem salas de recursos multifuncionais, sendo que uma das unidades escolares, além de ter a salas de recursos multifuncionais, também é polo bilíngue.

A unidade escolar que possui o polo bilíngue é a EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Professor Nicolau Moraes de Barros, esta unidade está localizada no Bairro Silveira, um antigo bairro de Santo André, próximo ao centro da cidade. Foi construída em 1976 pelo governo do estado de São Paulo e por alguns anos sediava o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que tinha como prioridade o ensino técnico juntamente com ensino médio. O prédio é térreo, no entanto para os alunos cadeirantes se locomover para a quadra, merenda ou parque, eles possuem acesso a rampas.

Esta Unidade Escolar possui, aproximadamente, 855 alunos divididos em dois turnos (manhã e tarde) perfazendo dezesseis turmas organizadas em duas modalidades: Educação Infantil – 06 salas por período; Ensino Fundamental – 10 salas por período. A escola também conta com 02 Salas de Recursos Multifuncionais - Deficiência Auditiva que atendem o projeto Polo Bilíngue no ensino de Libras e Língua Portuguesa para surdos.

A comunidade do bairro é em sua maioria é constituída por idosos, portanto, os alunos desta unidade escolar, o maior número provém de bairros próximos e distantes. As famílias matriculam seus filhos nesta unidade por ser mais centralizada, e por acharem uma escola bem conhecida, onde membros das famílias já estudaram. Isto gera um grande uso de transporte escolar.

Por possuir uma ampla área (mais de 15 mil m²), a unidade foi dividida para atender os serviços de educação infantil (Creche Professora Yonne Cintra de Souza) a partir de outubro de 2011 e o serviço de Educação de Jovens e Adultos (Centro Profissionalizante Valdemar Mattei) em setembro de 2015.

Neste polo bilíngue os alunos são atendidos por professores bilíngues que são professores concursados da rede, há também instrutores surdos e intérpretes de Libras. Estes profissionais atendem os alunos com deficiência auditiva em salas preparadas e equipadas.

Os alunos com surdez matriculados em outras escolas da rede são avaliados por uma equipe técnica e encaminhados ao Polo Bilíngue. Este Polo atende os alunos da Educação Infantil e fundamental (EMEIEF e Creche).

Nas aulas de Educação Física, Artes e Informática eles participam junto com os alunos da sala referência (a sala que estão matriculados), os horários de merenda, café, parque e projetos (inglês e xadrez) também são coletivos.

A rede municipal de Santo André, possui também o Polo de Deficiente Visual; este polo fica na unidade escolar EMEIEF Carlos Drummond de Andrade, esta unidade escolar que foi inaugurada em 13/06/1988. Esta unidade está situada na frente a EMEIEF Professor Nicolau Barros, seu prédio é mais moderno, com dois andares; cujo acesso ao andar superior é por escadas, não havendo acessibilidade como rampas.

Quando há matrícula de alunos cadeirantes é necessário remanejar o atendimento para salas do piso térreo. É um desconforto para a professoras e para os educandos quando o aluno é inserido na sala no decorrer do ano letivo, pois é necessário que se faça uma mudança geral de salas. No decreto nº 5.296, em seus artigos 20 e 24; determinam:

Art. 20. Na ampliação ou reforma das edificações de uso público ou de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004, p. 20)

A construção de rampa facilitaria não só para os alunos cadeirantes, como os demais alunos, professores e pais que venham a apresentar alguma dificuldade de locomoção.

Há 524 matrículas, divididas, em ensino fundamental e educação infantil.

Os alunos com deficiência visual são atendidos nas salas regulares e no contraturno frequentam as salas de recursos multifuncionais.

Estes alunos têm atendimento integral, isto é, após o período regular são atendidos de acordo com suas especificidades. A fim de que possam ser autônomos,

os alunos com deficiência visual são preparados para serem alfabetizados em braile. As salas são equipadas para fornecer os melhores atendimentos a estes alunos. As professoras do atendimento educacional especializado possuem formação em Braile e em tecnologia assistiva, são professoras concursadas da rede municipal.

Esses alunos do polo de deficiência visual também são atendidos por uma Terapeuta Ocupacional na própria escola, esta profissional é contratada pela Prefeitura.

Tanto o polo bilíngue como o polo de deficiência visual possuem uma assistente pedagógica específica para ajudar os profissionais nos atendimentos vindo a orientá-los quando necessário.

Nas salas de recursos multifuncionais da EMEIEF Prof. Nicolau Moraes Barros são atendidos os alunos com deficiência física, intelectual, múltiplas deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e alunos com altas habilidades.

Na unidade da EMEIEF Carlos Drummond de Andrade a sala de recursos multifuncionais atende apenas os alunos com deficiência visual; os alunos com deficiência física, intelectual, múltiplas deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e alunos com altas habilidades são encaminhados para a unidade da escola Nicolau, que fica na mesma rua.

5.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores concursados da Rede Municipal de Santo André, com idade entre 30 e 55 anos, sendo que o tempo de efetivo exercício do magistério oscila entre 5 e 30 anos.

As participantes que compõem esta pesquisa são quatro professoras generalistas e duas professoras especialistas. A escolha destes profissionais se deu por estarem diretamente ligadas ao trabalho com alunos elegíveis à educação especial. As professoras das salas regulares possuem em sua sala de um a três alunos elegíveis ao atendimento especializado e as professoras de atendimento educacional especializados (PAEE) atendem nas salas de recursos multifuncionais destas unidades.

Todas as profissionais participantes possuem graduação em Pedagogia e especialização em alguma outra área, que segue demonstrado no Quadro 5.

Para garantir o anonimato das participantes escolhemos nome de grandes autoras que souberam se expressar divinamente em suas obras, como estas professoras que atuam, diariamente em salas de aula com toda maestria.

Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Graduação	Especialização	Tempo Na Docência
Coralina	Pedagogia com habilitação em Educação Especial	Psicopedagogia/Ludo pedagogia	19 anos
Cecília	Pedagogia/Artes	Educação Infantil/Deficiência Intelectual	13 anos
Rachel	Pedagogia/Artes	Educação Infantil/Alfabetização e Letramento	13 anos
Clarice	Pedagogia	Práxis da Educação Infantil Alfabetização e letramento	14 anos
Lygia	Pedagogia/ Serviço Social	Ciências da tecnologia	30 anos
Hilda	Pedagogia/Mestrado em Educação:	Psicologia da educação e doutoranda em Estudos da Criança.	05 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico das escolas, 2022.

5.3 Etapas da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa, definimos o objeto de pesquisa e realizamos uma pesquisa bibliográfica, ocasião em que pudemos constatar os resultados de outras pesquisas e a base teórica para a realização desta investigação.

Realizamos a leitura das publicações sobre educação inclusiva, ensino colaborativo, salas de recursos multifuncionais, bem como sobre as políticas públicas que regulamentam o processo de inclusão.

Após termos o consentimento do Conselho de Ética da plataforma Brasil e da Prefeitura onde foi nosso campo de pesquisa, utilizamos os termos de consentimentos confirmando a participação com autorização dos sujeitos elencados.

Na segunda etapa, fizemos a pesquisa de campo em duas unidades escolares localizadas no Estado de São Paulo com professores do ensino fundamental que possuem alunos com deficiência em sua sala e com professores do atendimento especializados que trabalham nas salas de recursos multifuncionais.

Após esta etapa, realizamos o encontro *online*, na plataforma do *Google Meet*, iniciando por um esclarecimento maior sobre o tema de meu trabalho desta pesquisadora e o que vinha a ser as cartas pedagógicas de Paulo Freire. Foi solicitado, neste encontro, que escrevessem as cartas pedagógicas as quais poderiam

conter a possibilidade de haver troca de correspondência entre as participantes. Apenas uma professora se colocou à disposição para responder a uma carta. No entanto, as outras professoras demoraram para entregar a carta e esta possibilidade ficou inviável

A partir dos diálogos com as participantes da pesquisa elaboramos o produto que pretende atender as expectativas de todas, assim como da pesquisadora.

As professoras acharam interessante uma formação que lhes oferecesse conhecimento do trabalho efetuado nas salas de recursos multifuncionais, pois desconhecem como é feito o atendimento e como podem contar com estes profissionais.

As professoras da sala de recursos multifuncionais acharam esta alternativa muito válida, pois com o desconhecimento destas profissionais sentem que seu trabalho fica desvalorizado mediante a escola.

Com os instrumentos em mãos, interpretamos os dados e as escritas das cartas para que pudéssemos finalizar a pesquisa com as devidas considerações sobre o desfecho que nos foi apresentado. O Quadro 6 descreve com maiores detalhes as fases da pesquisa de campo.

Quadro 6 - Fases da pesquisa de campo

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Roda de conversa com todos os professores participantes da pesquisa	Escrita das cartas pedagógicas pelos participantes da pesquisa	Interpretação dos dados das cartas pedagógicas.
Desenvolvimento do produto educacional de forma colaborativa em todo o processo de pesquisa.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

6 O QUE AS CARTAS PEDAGÓGICAS TRAZEM SOBRE A PARCEIRA E O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA

A confrontação da percepção e da práxis dos profissionais sobre sua compreensão e posicionamento no processo inclusivo se faz fundamental, pois é muito importante refletir sobre a formação destes profissionais.

Nesta pesquisa, destacamos a reflexão sobre o ensino colaborativo, pois ele perpassa o trabalho colaborativo, como o compartilhamento dos saberes entre dois profissionais em uma turma da sala regular.

Como Marin e Maretti elucidam, o trabalho colaborativo se faz com o diálogo entre o professor da sala regular e o professor especialista, quando procuram planejar algumas práticas pedagógicas que irão beneficiar o aluno atendido na sala de recurso multifuncionais, bem como sua inserção na sala comum. A partir deste planejamento, eles procuram estratégias que incentivem a participação de todos os alunos, ou seja, “o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe”. (2014, p. 3)

Ao iniciarmos nossas análises, nos atemos às dificuldades que estes profissionais enfrentaram no processo de inclusão escolar. Encontramos reflexões que destacam como fatores que dificultam a prática da educação inclusiva nas unidades escolares: vestígios de uma educação tradicional que deixou sequelas na educação com o decorrer dos anos e o despreparo por parte das autoridades.

Podemos citar a observações feitas pelas professoras:

[...] acreditava com afinco que a inclusão era apenas uma parte do processo político como cartada garantida para conquistar eleitores e seguidores. Defendia que crianças com deficiência não deveriam estar nas escolas regulares (RELATO 1, PROFESSORA CLARICE).

[...] as crianças não tinham atenção por parte do governo- àquela época, um desafio que não eram enfrentados e não havia um departamento que tornasse essa pauta uma questão política- pedagógica (RELATO 1, PROFESSORA LYGIA)

Declarações como esta expressam claramente um conflito. Muitas vezes, alguns profissionais que possuem dificuldades em expressar seus conflitos e com isso sentem-se despreparados para trabalhar com os alunos que requerem adaptação de atividades, pois isso requer esclarecimento e estudo para se entender a diversidade de alunos que encontramos em uma sala regular.

Sobre o entendimento de que as crianças com deficiência não deveriam estar na sala regular, Mantoan (2003) aponta a necessidade dos alunos elegíveis a educação especial conviverem com sua geração, sendo a escola o espaço que pode proporcionar isto. Interagindo com seus pares, adquirem vivências que facilitarão sua inclusão na sociedade, visto que a escola poderá lhes oferecer uma educação igualitária.

A professora Lygia, por sua vez, aponta a necessidade da parceria para sanar dificuldades existentes no processo inclusivo que trazia a nova realidade para a escola. Podemos reconhecer que a parceria com outras profissionais foi fundamental para a inserção do projeto inclusivo. Em suas palavras.

[...] nós professores fazíamos o melhor possível: compartilhávamos textos acadêmicos sobre as discussões que despontavam sobre a Educação Inclusiva, mas o trabalho era, basicamente, intuitivo, o que implicava em vários erros de conduta, às vezes atuando com capacitismo. (RELATO 2)

Rabelo (2012) comenta que o compartilhamento de práticas pedagógicas enriquece o processo educativo e possibilita ter mais profissionais responsáveis pelo método de escolarização dos educandos.

Podemos constatar que há professores da sala regular que ainda não possuem formação adequada para a Educação Inclusiva, isto demanda uma conscientização e oferta de especializações que estimule os profissionais a adquirir estas formações. Nota-se que os professores se utilizam de recursos próprios para investirem em suas formações, com a preocupação de se fortalecerem para desenvolver seu trabalho com qualidade. Neste processo, é importante a colaboração dos formadores no desenvolvimento docente.

Em seu relato a professora Carolina sinaliza este aspecto.

Tive excelentes professores que me ajudaram muito a compreender melhor as maneiras de a Inclusão acontecer e para que eu me aperfeiçoasse nos meus dois anos finais da graduação, cursei o curso de Educação Especial e lá tive a oportunidade de trabalhar na APAE de Diadema onde aprendi muito [...] (RELATO 1)

Segundo Libâneo (2002), o formador assume papel fundamental na formação do profissional, pois oportuniza a ele experiências que irão ultrapassar o campo intelectual, contribui na aquisição de competências socioemocionais do aluno,

preparando-os para obter relações sociais favoráveis, bem como a lidar com suas emoções, ser solidário e fazer escolhas assertivas.

6.1 A percepção das professoras sobre a importância da parceria e apoio no processo inclusivo

Observa-se que as professoras possuem disposição em aprofundar seus conhecimentos com referência à Educação Especial, tendo como intuito o aprimoramento sua prática pedagógica. Todavia, elas sinalizam a importância do suporte advindo de outros profissionais ou da própria rede de ensino. A professora Cecilia comenta que,

“[...] o acolhimento das crianças que possuem deficiência, necessita de outros tipos de apoio, como por exemplo, na escola, profissionais que venham compor o processo de aprendizado e a interação entre as crianças”.
Infelizmente durante muitos anos, eu não pude contar com nenhum tipo de suporte, e foi um trabalho solitário, [...]
[...] em 2011 em uma escola de Santo André em que estava atuando e recebi suporte para o acompanhamento de um dos meus alunos.
Neste ano (2022), eu conversava frequentemente com a profissional da educação inclusiva, trocando informações sobre a deficiência da criança, sobre seus avanços e limitações. Também recebia informações sobre o acompanhamento dos profissionais da saúde que o atendiam. (RELATO 1)

Na maioria das cartas pedagógicas, nota-se o sentimento de solidão no processo inclusivo; por isso essas professoras sabem como é importante ter parceiros para o apoio necessário na realização de suas intervenções pedagógicas. A partir do momento em que elas encontram uma parceria, sentem-se mais seguras para desenvolver seu trabalho. Destaca-se nestes momentos, portanto, a importância de uma equipe de apoio no processo inclusivo.

No entanto, muitas vezes temos uma colaboração, mas ela não atende nossas expectativas, como a professora Carolina segue dizendo:

“[...] Todas (crianças) têm direito a matrícula na rede regular e frequentam as mesmas salas, mas a cada dia que passa a demanda aumenta e nós professores nos sentimos impotentes perante o avanço que gostaríamos de proporcionar a todos. Falta mão de obra para nos ajudar[...] na nossa escola nós temos a AIE (agente de inclusão escolar) que nos auxilia nas questões de higiene, alimentação e acolhimento. (RELATO 2)

Será que os desafios diante do aumento de “demanda”, como se refere a professora, poderiam ser minimizados se houvesse um ensino colaborativo nesta unidade?

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), indicam que, para haver o ensino colaborativo, há a necessidade de colaboração entre os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. As professoras devem dividir a responsabilidade no planejar, ensinar e avaliar o conteúdo oferecido aos educandos da sala. No entanto, estas ações são esporádicas, pois o professor especialista tem seus atendimentos na sala de recursos multifuncionais.

A unidade pesquisada conta com a colaboração da AIE, cargo este que foi criado para atender a determinação das Políticas Públicas Inclusivas. Esta ação está prescrita no Projeto de Lei nº. 8014/2010, que menciona “cuidadores para alunos com deficiência”. É uma emenda do Artigo 58 da LDB nº. 9394/96 que visa garantir um profissional de apoio nas Unidades Escolares para o suporte aos alunos com necessidades especiais em suas Atividades de Vida Diária- AVD ou Atividades de Vida Independente - AVI.

A professora Rachel comenta sobre a importância da parceria para entender as necessidades dos alunos e o quanto a equipe diretiva pode fazer a diferença neste processo inclusivo.

Em 2013, foi possível notar que tivemos avanços significativos. Atuando nesta época como Assistente Pedagógica, foi possível estabelecer uma parceria mais próxima com estes profissionais que apresentavam então, um percurso formativo. Conseguimos documentar o acompanhamento realizado, conversas com as famílias para apoiá-las em suas dificuldades e começar a entender as necessidades de cada criança. (RELATO 1)

Por outro lado, temos o depoimento da professora Clarice sobre os desafios nesta área.

Traçar metas, criar conteúdo, descobrir estratégias é sempre um trabalho em conjunto, que infelizmente alguns colegas não estão dispostos a iniciar. Muitas vezes o aluno é considerado apenas da sala regular, onde não cabe o trabalho “fácil” do professor do AEE. Outras tantas o aluno é somente da sala de recursos e está cumprindo um protocolo na sala regular. Não querem interferência, querem trabalhar em paz. (RELATO 2)

As professoras da sala regular e a professora da sala de recursos multifuncionais sentem que necessitam de colaboração. Não se referem ao trabalho

colaborativo ou ensino colaborativo tecnicamente falando, talvez por desconhecimento da proposta. Mas elas mencionam a importância da parceria, da troca de experiências para conseguirem realizar com sucesso seus trabalhos com os alunos, Ações colaborativas podem fazer toda a diferença no processo educativo inclusivo.

O que se sugere é a colaboração entre todos os profissionais da educação destas unidades. A professora Clarice demonstra estar aberta a uma parceria, mas encontra obstáculos para realizá-la junto às professoras da sala regular, por isto sente seu trabalho desvalorizado e solitário.

Neste sentido, Libâneo (2002) aponta a necessidade de haver um projeto pedagógico que estabeleça parcerias entre os profissionais da escola que durante tantos anos conseguiu-se um certo avanço no projeto inclusivo e, por este motivo, não deveria haver sentimentos contrários ao de coletividade.

A partir do momento em que o autor menciona que não se admite mais um trabalho isolado, encontramos em contraponto, o depoimento da professora Hilda. Ela enfatiza o quanto é gratificante a formação de uma parceria, tanto para o aluno como para as próprias professoras

[...] uma das maiores conquistas para além do avanço da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, é quando estabelecemos uma boa parceria com uma professora de sala regular. A disposição de escutar, de refletir e de repensar a prática pedagógica, a postura inclusiva de pensar em uma prática diversa que considere primeiro aquele que tem questões específicas de aprendizagem para atingir a todos (e que não considere isso como “exclusão” dos outros educandos) [...] (RELATO 1)

Em outro depoimento, a professora Cecília, noutra perspectiva da ação colaborativa, descreve como uma rede de apoio é importante. No âmbito de uma rede de apoio, as decisões a serem tomadas são mais concretas e consegue-se atingir os objetivos propostos para o aluno, isto nos torna mais confiantes e nos instiga a novas práticas. “Foi uma experiência muito gratificante, pois quando ampliamos a rede de apoio e atendimento, podemos tomar decisões mais assertivas que beneficiam potencialmente a criança” (RELATO 1).

6.2 A questão do tempo para planejar de maneira colaborativa na escola

Com a leitura das cartas, observamos que as participantes não possuem conhecimento do sistema de trabalho colaborativo e tampouco do ensino colaborativo.

Em alguns depoimentos, nota-se que existe uma parceria entre a professora da sala regular e a professora da sala de recursos multifuncionais, no entanto são trocas de informações sobre o aluno.

Neste sentido, as professoras relatam:

[...] Os alunos são atendidos na sala de recursos, mas muitas vezes não sabemos o tipo de atendimento ou se ele está frequentando da maneira correta, não possuímos tempo para conversar com a professora da sala de recurso. Falta mão de obra para nos ajudar, com algumas demandas do dia a dia e muitas vezes renunciamos uma pessoa que possa nos ajudar, para outra colega que está precisando mais. (RELATO 3, CAROLINA)

[...] a partir de 2011 em uma escola do município de Santo André em que eu estava atuando recebi suporte para o acompanhamento de um de meus alunos. Neste ano eu conversava frequentemente com a profissional da educação inclusiva, trocando informações sobre a deficiência da criança, sobre seus avanços e limitações. Também recebia informações sobre o acompanhamento dos profissionais da saúde que o atendiam (RELATO 2, PROFESSORA CECÍLIA)

Este depoimento nos leva a constatar que a escola pesquisada não possui um tempo reservado institucionalmente para que haja esta interação entre os profissionais da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. Como afirma a professora Cecília,

A sala de recursos juntamente com esse profissional específico é um serviço ofertado para que as crianças possam ser acompanhadas no contraturno, ou seja, é um recurso extra. Percebo que esta é uma oportunidade que alcança resultados significativos para a criança desenvolver suas potencialidades, porém, sinto que poderia ser melhor, pois não há um momento previsto para o encontro entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos. Então quando ocasionalmente nos encontramos, é enquanto estamos ministrando as aulas, em uma conversa de corredor, entre uma demanda e outra. (RELATO 3)

É imprescindível que a equipe diretiva estructure momentos para que os professores da sala regular e os especialistas possam desenvolver o planejamento, trocar experiências e refletir sobre a prática pedagógica inclusiva. (MENDES, CAPELLINI, 2007).

A professora Hilda destaca a importância quando se consegue estes momentos de trocas entre os profissionais, “[...] é uma parceria frutífera e que atinge os objetivos propostos. Nesse movimento, a troca e o diálogo são muito importantes” (RELATO 2)

6.3 Os desafios para efetivar o ensino colaborativo na escola

Analisando as cartas pedagógicas, o maior desafio para efetivar o ensino colaborativo nas unidades escolares é o tempo e espaço para que haja uma troca entre os professores. Não estamos falando do ensino colaborativo na sua complexidade com dois professores dividindo a mesma sala de aula; mas nos referimos ao planejamento feito conjuntamente, das trocas de experiências, das soluções educacionais para os alunos que possuem alguma dificuldade, seja ele elegível ao atendimento especializado ou não.

A professora Rachel aponta,

Atualmente, notamos um grande retrocesso. Embora o número de inclusões tenha crescido de forma considerável, as visitas destes profissionais estão cada vez mais espaçadas. Apesar do acompanhamento em sala de recursos, não há comunicação frequente entre o professor e o profissional que realiza este atendimento. Algumas vezes estas conversas são feitas no corredor de maneira corrida. (RELATO 2)

A professora demonstra preocupação com o retrocesso do processo inclusivo, acenando que não há tempo e espaço para os professores se encontrarem, isto acarreta uma insegurança no docente, sendo que este começa questionar sua prática. A professora encerra dizendo:

[...] não podemos esquecer do apoio emocional que precisamos receber, afinal, são nossas emoções que expressam de forma autêntica como nos sentimos. Portanto, lembre-se sempre que este aspecto não se exclui do processo de aprendizagem que nos envolve de maneira tão intensa. São muitos os desafios, mas minha convicção pedagógica é que seja muito importante entendermos que a inclusão só é possível se todos os envolvidos proporcionarem um suporte adequado a estes alunos, dando a eles a possibilidade real de evolução social e cognitiva. (RELATO 3)

Esta insegurança que o profissional sente de estar desacompanhado em seu trabalho, acreditando que não está ofertando o suporte necessário aos seus alunos, acarreta desconforto e insegurança. Há que se cuidar destes profissionais que por não terem com quem compartilhar suas angústias, sentem-se solitários em sua jornada.

Silva, Santos e Evaristo colocam a relevância do apoio emocional ao professor:

[...] o esgotamento emocional se manifesta em atos de estresse, sobrecarga, medo, insegurança, insatisfação, frustração, inutilidade e desqualificação diante das expectativas de desempenho. E a falta de reconhecimento quando o sujeito não se sente aceito e admirado perante a organização, impossibilitando ter liberdade para expor sua individualidade[...] (SILVA et al., 2021, p. 5).

São situações de *stress* que, se houvesse espaço e tempo para colaboração/suporte mútuo entre todos os profissionais da educação, elas poderiam ser refletidas e inibiriam o adoecimento destes profissionais. A parceria traz o sentimento de compartilhamento de responsabilidades, de reconhecimento identitário, trazendo mais segurança aos profissionais.

Outro ponto que devemos ressaltar de acordo com as ponderações de algumas professoras, são as dificuldades enfrentadas em conquistar a confiança de outras professoras para efetivar uma parceria. Neste sentido, temos o relato da professora Hilda:

[...] aceitar sugestões diversas acerca de materiais ou de maneiras diferentes de se trabalhar um conteúdo são objetivos mais trabalhosos de se aceitar, afinal repensar nossa prática não é fácil. Ainda mais com muitos anos de experiências...Se pôr a disposição de tentar algo novo é importante no processo inclusivo. (RELATO 3)

Por conseguinte, temos a explanação da professora Clarice, “Precisamos entender que um dos recursos mais ricos no trabalho com a educação é a parceria. Chega uma hora que a professora do AEE cansa de tentar se aproximar, depois de tantas tentativas [...] “. (RELATO 2)

Alguns professores regentes ou especialistas possuem dificuldades em se abrir para o novo, visto que, por tantos anos esses professores ficaram sozinhos em suas salas, fazendo seu planejamento de acordo com sua concepção que acabaram criando barreiras que necessitam ser ultrapassadas para que a ideia de parceria possa ser concretizada.

Para Paulo Freire, a educação se alicerça no ato de amor e coragem; a educação é feita com conversa, argumentação e confrontação. O que requer sabedoria e coragem de aceitar as transformações. A parceria estabelecida com os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais será um processo de desenvolvimento formativo para ambas as partes, a troca de conhecimento enriquecerá o “processo de aprendizagem” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O relato da professora Cecília reforça que prevalece o desafio para se efetivar o ensino colaborativo na escola, diante da falta de espaço e tempo para poder partilhar informações e constituir ações colaborativas.

Considero que se houvesse momentos pontuais para a troca de informações e experiências entre os professores envolvidos, melhor seriam os resultados obtidos para o desenvolvimento das crianças atendidas. Como temos reuniões semanais previstas na organização escolar, acredito, que deveria também estar garantido, pelo menos uma hora semanal, para que houvesse essa troca de informações, sobre o planejamento, sobre a evolução das crianças atendidas e o compartilhamento de novas ações a serem realizadas. (RELATO 4)

Vilaronga e Mendes (2014, p.10), apontam que, muitas vezes, os professores se reúnem para fazer os planejamentos quando os alunos fazem atividades práticas ou na hora dos intervalos. Portanto é imprescindível que haja “mudança na escola, para que exista um planejamento sistematizado na busca de atividades inclusivas baseadas no currículo dos alunos “.

7 PRODUTO EDUCACIONAL:

Este Produto Educacional é uma estratégia formativa decorrente da pesquisa “O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva”. O objetivo geral desta investigação foi o de identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar.

O instrumento utilizado para a obtenção de dados foi escrito de cartas pedagógicas pelas professoras que participaram desta pesquisa.

Percebemos nas cartas, que as professoras ainda não detêm o conhecimento do que vem a ser o ensino colaborativo, sabemos que o ensino colaborativo ainda é um processo novo que muitos educadores ainda não possuem conhecimento desta estratégia educacional. Assim e, com este produto, pretende-se oferecer às professoras generalistas conhecimento sobre prática do ensino colaborativo e associadamente apresentar o trabalho da sala de recursos multifuncionais para que os profissionais tenham conhecimento do trabalho das professoras especialistas e o quanto podem contar com suas experiências ao se formar parcerias produtivas.

7.1 Público-alvo e objetivo

Foram considerados como público-alvo para esta pesquisa, professores das salas regulares e professores especialistas do ensino infantil e fundamental da rede de ensino do município de Santo André, localizado no estado de São Paulo. No entanto, este produto educacional pode ser utilizado por qualquer rede de ensino que deseje qualificar seus docentes ao atendimento dos alunos elegíveis ao atendimento educacional especializado.

O objetivo principal é a formação dos profissionais da educação, colaborando no entendimento sobre o conceito de ensino colaborativo, ações colaborativas, bem como a importância da parceria com o professor especialista considerando o cenário de aprendizagem apresentado, o trabalho das salas de recursos multifuncionais e como é realizado os atendimentos aos alunos.

7.2 Descrição

Este produto foi elaborado seguindo as reflexões de autores que discorrem sobre a importância da formação dos professores. Por meio de textos ilustrativos e explicativos sobre o que é o ensino colaborativo, ação colaborativa e a importância da parceria entre o professor regente e o professor especialista, traz, assim, a reflexão sobre teoria e a prática.

Para a confecção utilizamos a ferramenta *Microsoft PowerPoint*, programa utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas vindo a proporcionar a seleção de imagens que possam instigar o interesse dos docentes que farão a formação.

Utilizamos fotos de alunos fazendo atividades na sala de recurso para que possa se dar o entendimento de como estes alunos são atendidos e assim exemplificando as atividades que foram devidamente planejadas que favorecem seu desenvolvimento pedagógico.

7.3 Aplicação

Este produto educacional será utilizado em formações de professores; estas formações ocorrerão nas reuniões pedagógicas das unidades escolares cuja data será previamente programada para ciência de todos.

Recorremos a uma dinâmica de grupo cujo objetivo é o de incentivar a interação de todos os presentes. Após a dinâmica e discussão sobre o resultado desta, será apresentado um vídeo do *Youtube* para reflexão e, em seguida, será iniciada a explanação do conteúdo do caderno com os textos, imagens e fotos.

O importante é sempre dar espaço para os docentes colocarem suas impressões e opiniões, proporcionando uma formação agradável. Com isto, é possível incentivar os docentes a repensar suas práticas inclusivas para que estes profissionais possam atingir a compreensão de que a parceria só pode vir para engrandecer seu trabalho pedagógico e, com isso, frutificar seu trabalho tanto com os alunos elegíveis ao atendimento especializado quanto com seus alunos em geral.

Sempre se faz de grande importância a percepção que necessitamos uns dos outros, que ninguém vive sozinho em uma sociedade tão diversificada e que a colaboração pode nos modificar emocionalmente e pedagogicamente, pois ninguém é dono do saber supremo.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2011.

CAPELLINI, V. L.; RODRIGUES, O. M. (Orgs.). Estratégias pedagógicas inclusivas. In **Formação de professores: práticas em educação inclusiva.** Bauru: UNESP/FC, 2009. v. 4.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

MANTOAN, M. T.; PRIETO, R. G.; ARNTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G.; OLIVEIRA, A. A. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, abr./jun., 2020

ROSIMAR, B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. ISBN 978-85-7983-393-9

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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

YOUNG, M. F. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 46, n. 159, pp. 18-37, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143533>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

COUTINHO, Regina Izabel D' Andrea

A importância da parceria entre professores regentes e professores especialistas

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.

Produto do mestrado em educação- USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

Produzido Microsoft PowerPoint: programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

Utilização: Formação de Educadores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso investigativo, constatamos que o ensino colaborativo em sua verdadeira concepção não ocorre na unidade escolar pesquisada. No entanto, existem diversas ações colaborativas que permeiam o trabalho do professor da sala regular e dos professores especialistas.

Não se pode conceber que estas parcerias aconteçam em sua totalidade nas unidades escolares, mas elas ocorrem por iniciativa das professoras que sentem necessidade de compartilhar, ouvir e planejar estratégias para os alunos elegíveis ao atendimento educacional especializado.

As ações colaborativas exigem que os professores estejam acessíveis ao diálogo. Entretanto, muitos profissionais ainda possuem uma certa resistência em conceber parcerias, visto que, isso gera transformações substanciais em suas percepções do ensino inclusivo.

Percebemos, nas cartas pedagógicas, que as professoras ainda não detêm o conhecimento do que vem a ser o ensino colaborativo, pois o ensino colaborativo ainda é um processo novo.

Distinguimos que na rede pesquisada, existe uma troca colaborativa, com informações sobre o desenvolvimento dos alunos; sendo que estas trocas auxiliam os professores nas suas intervenções, deslocando o sentimento de solidão e desamparo.

O ensino colaborativo visa o planejamento em conjunto, trocas de informações entre o professor da sala regular e o professor especialista. Contudo, é necessário que haja um planejamento da equipe diretiva para que este objetivo seja alcançado. O Projeto Político Pedagógico da unidade deve estabelecer diretrizes para contemplar esta demanda por tempo e espaço para o planejamento do ensino colaborativo.

Acreditamos que, com esta pesquisa, as professoras terão um novo olhar para a prática colaborativa pois, conforme a narrativa da professora Cecília:

Ao ter essa oportunidade de reflexão, me senti instigada a buscar de alguma forma contribuir para a superação dessa falta de diálogo, pois acredito que como educadores, não podemos ficar esperando que todas as soluções partam de outros profissionais. (RELATO 5)

Como aponta Paulo Freire, a educação está sempre em transformação. Portanto, temos que nos posicionar para conseguirmos fazer a diferença na educação.

Com esta pesquisa, pudemos constatar, a existência de poucos trabalhos acadêmicos que pesquisaram o ensino colaborativo. Em nossa pesquisa correlata de 2.980 trabalhos encontrados, apenas 10 tratavam da relação dos professores regentes e o professor especialista, relação esta que levariam ao ensino colaborativo, que era o foco de nossa pesquisa. Nesta circunstância é notório que novas pesquisas sejam realizadas, a fim de se divulgar o ensino colaborativo como uma ferramenta fundamental do processo inclusivo nas unidades escolares.

Considerando as limitações dessa pesquisa, que foi delineada pelos objetivos e pelo problema de pesquisa, os resultados obtidos se apresentam parcialmente satisfatórios. No entanto, este estudo forneceu noções introdutórias que acreditamos possam vir a contribuir para que o conceito de ensino colaborativo seja difundido na educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Portal do município de Santo. **Secretaria de Educação**. Disponível em <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/secretarias/9/secretaria-de-educacao/> Acesso em out. 2022.
- BATISTA, C. A. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. *In* MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Acesso em: 04 fev. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: AGU, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPELLINI, V. L. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004. p. 300.

CAPELLINI, V.L.; MENDES, E.G. **O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** *Educere et Educare*, 2, 113-128.

CAPELLINI, V. L. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.* Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L.; FELIPPE, N. M. O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista. *In* CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (Org.). **Práticas Inclusivas: fazendo a diferença.** Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CAPELLINI, V. L.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.

CAPELLINI, V. L.; RODRIGUES, O. M. (Orgs.). Estratégias pedagógicas inclusivas. *In Formação de professores: práticas em educação inclusiva.* Bauru: UNESP/FC, 2009. v. 4.

Diamond, M, Hopson, J. **Árvores maravilhosas da mente.** 310p. ed. Campus. Rio de Janeiro, 2000.

DICKMANN, I.; SANTOS, F. P. **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular.** 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020.

DUARTE, M. M. (Org.). **Cartilha sobre altas habilidades/ superdotação.** Rio Grande do Sul: Faders – Acessibilidade e Inclusão, 2020. p. 22-25. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202011/25122600-1597322850cartilha-altas-habilidades.pdf>.

EFGEN, A. P. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

FIGUEIREDO, S. L.; SILVA, E. F. **Desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais (SRM).** 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, C. R. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial: Atendimento Educacional Especializado de Zero a Seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto

Alegre. *In* BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: ABPEE, 2015. p. 121-128.

GADELHA, C.; CRESPO, A. M.; RIBEIRO, S. L. Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD. *In* Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). **30 Anos do AIPD**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. p. 19-85.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001. *In* MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. (Org.). **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014, p. 56

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. p.45.

GUIJARRO, M. R. **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Seesp, 2005. p. 9

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In* BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. *NASSP Bulletin*, Las Vegas, v. 83: n. 611, 1999. *In* 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*, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática Velhos e novos temas**. São Paulo: Edição do Autor, 2002.

MANTOAN, M. T. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES** [online], v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300009>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T.; PRIETO, R. G.; ARNTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p.11.

MANTOAN, M. T. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

MARIN, M.; MARETTI, M. **Ensino Colaborativo**: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

MARQUEZINE, M. C.; LOPES, E. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRELLE, M. F. (Org.) Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para professor da sala regular e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Cartilha sobre altas habilidades/ superdotação**. Rio Grande do Sul, 2020. p. 22-25.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em Município Paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

MIRANDA, S. R. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, H. M.; CANTO, S. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos como apoio ao processo ensino-aprendizagem in SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: desafios e propostas a escolas e seus sentidos**, 9., Universidade do Rio de Janeiro, UERJ, p. 8., set. 2014.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação escolar) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

NEVES, M. Y. **Trabalho Docente e Saúde Mental: A dor e a delícia de ser (tornar-se) professora.** 1999. Tese (Doutorado em Saúde Mental) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, A. A.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 26, n. 2 pp. 343-360, 2020.

PORTAL, F. L. **Cartas: Um instrumento desvelador da amorosidade do ser professor.** In Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, 9., Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná. 2013.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V. A. (Org.) **Pontos e Contrapontos: Inclusão Escolar.** São Paulo: Summus, 2006.

RABELO, L. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A.; SANTOS, M. H. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, abr./jun.2021.

RODRIGUES, R. K. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

ROPOLI, E. A. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSIMAR, B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2013. ISBN 978-85-7983-393-9

SANTA CATARINA. Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017. **Dispõe sobre a presença do segundo professor de turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina.** Santa Catarina: ALESC/GCAN, 2017. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_Lei.html.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 8.144, de 22 de dezembro de 2000. **Cria unidade administrativa denominada “Centro de Atendimento ao Desenvolvimento Educacional – CADE – Direitos Humanos” e dá outras providências.** Santo André:

SME, 2000. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699293/lei-8144-00>.

SANTO ANDRÉ. **Secretaria de Educação**: atribuições. 2022. Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/secretarias/9/secretaria-de-educacao/>. Acesso em 20 out. 2022.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 92, de 28 de setembro de 2021**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-92-de-28-09-2021->

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 1, n. 1. p. 19-23, mar./out. 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications. **International Sociology**, v. 7, n. 2, p.187-208, 1992.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil**: uma aproximação possível. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, R. G. et al. Psicodinâmica do trabalho na gestão pública: vivências de servidores em contextos de mudanças em organizações públicas. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 22, p. 405-426, jan./dez. 2021. DOI: 10.53706/gep.v.22.6597.

SILVA, R. S. **Atendimento educacional especializado**: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo: Artmed, 1999. p. 52-66.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

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

VILARONGA, C. A.; ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2014. v.1.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação. Encorajando potenciais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007

WALKER, G. C; GRAFF, P. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-14, 2022.

Apêndice A – Convite de participação na pesquisa às professoras

CONVITE

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire Pedagogia da indignação).

Convido você professora a escrever uma carta pedagógica registrando suas experiências relativas ao ensino colaborativo e à parceria entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais em sua unidade escolar. Você poderá esboçar quais os fatores que facilitam esta parceria e quais possivelmente atrapalham.

Pense que será uma carta aberta onde o leitor irá identificar-se com suas conquistas e desafios no processo inclusivo.

Esta carta pode ser manuscrita ou digitada, ao finalizá-la, você pode enviar para meu e-mail regina.coutinho@uscsonline.com.br, ou pelo meu WhatsApp xxxxxxxxx

Teremos experiências interessantes para compartilhar.

Fico na expectativa.

Abraço

Regina Izabel

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

PESQUISADORA: Regina Izabel D' Andrea Coutinho

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar como se tem dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. Para tanto, utilizaremos cartas pedagógicas que serão escritas pelos participantes. Com os instrumentos em mãos, interpretaremos os dados e as escritas das cartas para que possamos finalizar a pesquisa com as devidas considerações sobre o desfecho que nos foi apresentado, neste interim com os diálogos e com os participantes da pesquisa iremos elaborar o produto que irá beneficiar as expectativas de todos os participantes e desta pesquisadora.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, esta pesquisa não riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos são mínimos, como os de ordem intelectual, psíquica ou moral, diante da possibilidade do nível de desconforto aos participantes, quanto a exposição e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone xxxxxxxx do projeto **O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA**, ou pelo e-mail reginadandrea@gmail.com. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre o trabalho colaborativo como ferramenta importante no processo inclusivo, de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa contribuir para o conhecimento e efetivação do trabalho colaborativo nas unidades escolares.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C- Termo de ciência e responsabilidade



TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, residente e
domiciliado(a) em _____,
vinculado à Instituição de Ensino Superior _____,
no curso _____, declaro que solicitei autorização
para realização de pesquisa acadêmico-científica na rede municipal de ensino, que
estou ciente de minhas responsabilidades enquanto pesquisador(a) e que atuarei
respeitando os preceitos éticos relacionados à pesquisa acadêmico-científica.

Estou ciente de que minha atuação enquanto pesquisador(a) deve cuidar
para não causar transtornos à rotina do espaço e pessoas que participarão da
pesquisa, preservando-lhes a identidade.

Diante da autorização concedida por parte da Secretaria de Educação,
entrarei em contato com o(a) Técnico(a) indicado para acompanhar e supervisionar
minha atuação como pesquisador(a), a fim de combinar como se dará minha ação
junto a(s) unidade(s) escolar(es) foco da pesquisa.

Estou ciente de que a participação na pesquisa por parte de alunos e
servidores é voluntária e por adesão, e que não é permitida a identificação dos
mesmos bem como o uso de imagens e declarações pessoais sem o consentimento
expresso dos envolvidos.

O uso das informações coletadas será restrito ao âmbito da pesquisa e, ao
seu término, deverá ser disponibilizada cópia do inteiro teor do trabalho, na sede da
Secretaria de Educação, que ficará disponível na biblioteca do Centro de Formação
de Professores Clarice Lispector, para consulta, sob pena de notificação à IES caso
não cumpra com os combinados em **até 60 dias do término da pesquisa**.

Santo André, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D -Termo de autorização de publicação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, (X) AUTORIZO () NÃO AUTORIZO a Universidade Municipal de São Caetano do Sul a disponibilizar gratuitamente meu produto educacional elaborado no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/USCS) na sua VERSÃO FINAL nas Plataformas da Capes; no Repositório da USCSC e na página do PPGE no site da USCSC, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-tecnológica, sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo em formato digital.

Tipo do produto: Apresentação de caderno formativo/ **Microsoft PowerPoint**

Título do Produto Educacional: A relevância da parceria entre professores regentes e professores especialistas

Autor: Regina Izabel D' Andrea Coutinho

Orientador: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

Título do Trabalho Final de Curso: O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva

Linha 1 (X) **Linha 2** ()

RESUMO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este Produto Educacional, é decorrente a pesquisa científica do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Este material faz parte da formalidade para obtenção do título de Mestre em Educação. Ao finalizar o curso temos a entrega do Projeto final do curso com as considerações finais da pesquisa e concomitante o produto que concretizara com os objetivos da pesquisa e a necessidade apresentada na finalização da mesma. Está pesquisa está intitulada: O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva, a defesa deste trabalho foi no dia 15 de fevereiro de 2023; a banca foi composta pelas professoras doutoras Maria de Fátima Ramos de Andrade e Suelene Regina Donola Mendonça; a orientadora desta pesquisa foi a professora doutora Elizabete Cristina Costa Renders. O objetivo geral desta investigação foi identificar e problematizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar. Nosso instrumento utilizado para se obtenção de dados foram escritas de cartas pedagógicas pelas professoras que participaram da nossa pesquisa. Percebemos nas cartas, que as professoras ainda não detêm o conhecimento do que vem a ser o ensino colaborativo, sabemos que o ensino colaborativo ainda é um processo novo que muitos educadores ainda não possuem conhecimento desta estratégia educacional. Com este produto pretende-se

oferecer as professoras generalistas conhecimento sobre prática do ensino colaborativo e associadamente apresentar o trabalho da sala de recursos multifuncionais para que os profissionais tenham conhecimento do trabalho das professoras especialistas e o quanto podem contar com suas experiências e formar parcerias produtivas.

Palavras-chave: educação especial; trabalho colaborativo; parceria; inclusão; sala de recursos multifuncionais; ensino colaborativo

Santo André

Data: 14/11/2022



REGINA IZABEL D' ANDREA COUTINHO

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

ANEXO A – Termo de autorização de publicação



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 12 de agosto de 2022.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA: PARCERIA ENTRE PROFESSORES ESPECIALISTAS E REGENTES”**, a ser conduzida pela Sr.^a **REGINA IZABEL D' ANDREA COUTINHO**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, Sr.^a **LUCIANA DE LYRA** do Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional, a contar de **12/08/2022** por **8 meses**.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail LLyra@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,

*Luiza da
Caze*

Rejane Marques da Silva Lins

Gerência do Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional

ANEXO B –Carta pedagógica 1

Olá, caros colegas professores, escrevo esta carta para registrar um pouco do início da minha jornada pela educação.

Lembro que quando estava na escola eu tive a oportunidade de ter colegas deficientes, no ensino fundamental 1 lembro que tinha duas irmãs que eram surdas, mas porque elas eram oralizadas frequentavam a escola regular e um outro rapaz que não tinha as mãos, mas como não tinha “dificuldade nenhuma” para aprender estava na escola normal.

As crianças que não se enquadravam no estereótipo de normalidade ou não estavam na escola ou estavam em instituições. Quando fui para o colegial tinha um rapaz cego matriculado na nossa turma isso era nos anos 80 e a professora entra na sala sem olhar para ninguém se senta na sua cadeira e começa:

- “... o engraçadinho que trouxe máquina de escrever, pode se retirar da sala!- Fez-se um silêncio mortal, uma colega da turma que auxiliava esse nosso amigo, levantou-se e disse para a professora que todos saíam, pois o amigo era cego e não estava usando uma máquina de escrever, no caso em braile, por brincadeira. A professora ficou extremamente sem graça e ela que saiu da sala e não voltou mais... Após esse fato percebi que na nossa profissão devemos inicialmente não fazer julgamentos precipitados.

O tempo passou, me formei no colegial e decidi fazer o magistério sendo aí o começo da minha jornada como professora.

No meu primeiro emprego na função de docente foi em uma escola particular que era administrada por um médico pediatra, conhecido na cidade e com muitas crianças matriculadas em sua escola, porém na minha turma havia um menino que hoje eu sei que era deficiente intelectual, mas na época ele era tido como o esquisito da escola e pasmem, quando vinha pais para conhecer a unidade, tiravam o menino da turma e o escondiam para que ele não fosse visto. Essa criança não ficou muito tempo na escola porque indiretamente a família foi convidada a se retirar, que ele não tinha potencial para aquela escola. Porém no período em que lá estive eu busquei tratá-lo com muita atenção, carinho e dedicação ensinando a se comunicar, a ter autonomia quando ia comer ou usar o banheiro, tentei fazer o meu melhor mesmo sem ter experiência ou conhecimento técnico de como agir.

Após um breve período nesta escola, sai e fui em outras escolinhas de bairro. Quando conclui o magistério fui fazer Pedagogia e acabei ingressando como estagiária na prefeitura da minha cidade e ali retomo meu contato com as crianças da inclusão que até então não apareciam muito. Tive excelentes professoras que me ajudaram muito a compreender melhor as maneiras de a inclusão poderiam acontecer e para que eu me aperfeiçoasse nos meus dois anos finais da graduação cursei o curso de Educação Especial e lá tive a oportunidade de trabalhar na APAE de Diadema onde aprendi muito, inclusive que não devemos ter preconceito com as instituições especializadas pois o trabalho delas, não está só voltado para a alfabetização, lá os educando tem a oportunidade também de acessar as atividades de vida diária que são fundamentais para eles e que nós professores da rede regular em muitas vezes não temos a oportunidade de proporcionar para nossos alunos essas vivências. Paralelamente a minha experiência na APAE tive a oportunidade de trabalhar como professora na rede municipal de SBC e lá na época as crianças com deficiência não frequentavam as salas regulares elas frequentavam salas especiais, nos mesmos espaços físicos das “normais”, porém sem interação nenhuma.

Atualmente sou professora na rede municipal de Santo André e acompanhei um pouco como é a evolução dessas crianças. Todas têm direito a matrícula na rede regular e frequentam as mesmas salas, mas a cada dia que passa a demanda aumenta e nós professoras nos sentimos impotentes perante os avanços que gostaríamos de proporcionar a todos. Os alunos são atendidos na sala de recursos, mas muitas vezes não sabemos o tipo de atendimento ou se ele está frequentando da maneira correta, não possuímos tempo para conversar com a professora da sala de recurso. Falta mão de obra para nos ajudar, com algumas demandas do dia a dia e muitas vezes renunciamos uma pessoa que possa nos ajudar, para outra colega que está precisando mais. Tenho muita sorte de estar em uma escola em que as professoras têm uma visão de inclusão não assistencialista, na nossa escola nós temos uma pessoa importantíssima que é o AIE (agente de inclusão escolar) que nos auxilia nas questões de higiene, alimentação e acolhimento. Porém por várias vezes nos cobramos que deveríamos ter mais conhecimento para qualificar nossa prática pedagógica. Quero relatar também que diagnostico muitas vezes funciona como uma sentença, o que não deveria ocorrer, deveria ser um facilitador, mas como trabalhamos com seres humanos e cada um tem sua potencialidade, vejo a escola

como uma parceira na estrada do aprendizado, ao lado da família que também deve se envolver nesse processo e sem ela não conseguimos chegar muito longe.

Nosso trabalho pode parecer solitário, mas a cada vitória das crianças, me enche de esperança de que estou no caminho certo.

Espero ter ajudado com meu breve relato, em uma futura oportunidade detalho mais sobre algumas vivências.

Um abraço pedagógico e obrigada pela experiência!

ANEXO C – Carta pedagógica 2

Caros Colegas, sofro de muitas angústias como integrante no trabalho com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), angústias estas que compartilho com as colegas mais experientes, como as dificuldades de comunicação com algumas crianças e até como trabalhar com certas particularidades dos alunos atendidos. Em contrapartida, o compartilhamento dessas angústias ~~me~~ trouxe algumas certezas também, como respostas ao meu coração aflito.

Minha trajetória na educação especial está no início, mas como professora de sala regular, trouxe diversas situações onde a educação inclusiva esteve presente no processo de formação da educadora que sou hoje.

Acreditava com afimco que a inclusão era apenas uma parte do processo político como cartada garantida para conquistar eleitores e seguidores. Defendia que crianças com deficiência não deveriam estar nas escolas regulares. Sempre julguei o aluno com deficiência como "mais um" e não como integrante da turma de fato.

Com a experiência na sala de aula, veio também o esclarecimento da importância dessa inclusão, que caiu como uma imensa bigorna na cabeça da professora que vos escreve. Uma epifania fez com que abrisse meus olhos e percebesse que o aluno deficiente não estava "sobrando" mas sim que faltavam alguns elementos que fizessem a educadora pudesse acolhê-lo como parte da escola. Essa descoberta despertou meu interesse em conhecer mais sobre as deficiências e as formas de trabalhar com esses alunos, onde os pontos mais importantes são apoio e a ajuda de toda comunidade escolar.

O trabalho não deixou de ser árduo, muito menos derribou as barreiras e dificuldades enfrentadas todos os dias,

apenas encarei os desafios com outro olhar. Essa mudança de perspectiva ao receber aquele aluno com deficiência trouxe essa angústia que citei no início desse relato. O cuidado ao olhar o contexto que os alunos estão inseridos passou a se voltar também a essas crianças. O contexto delas também deve ser levado em consideração.

Ao iniciar o trabalho na sala de recursos, a realidade desses alunos me atingiu mais uma vez. Parece que outra caixa foi depositada no meu cérebro, onde estava colocando meus pensamentos e ações para facilitar a permanência desses alunos em sala de aula, cogitando estratégias para ajudar o trabalho do professor na sala regular. A parceria não tira a dificuldade do trabalho, mas dá ferramentas para conseguirmos realizar. É uma divisão da carga que é educar.

Trocar metas, criar conteúdos, descobrir estratégias é sempre um trabalho em conjunto, que infelizmente alguns colegas não estão dispostos a iniciar. Muitas vezes, o aluno é considerado apenas do sala regular, onde não cabe o trabalho "fácil" do professor do AEE. Outras tantas, o aluno é somente do sala de recursos e está cumprindo um protocolo na sala regular. Não querem interferência, só querem trabalhar em paz.

Precisamos entender que um dos recursos mais ricos no trabalho com educação é a parceria. Chega uma hora que a professora do AEE cansa de tentar se aproximar, depois de tantas negativas e julgamentos, e eu integrante desse serviço me deparo com esse comportamento às vezes. Não sei se por minha pouca idade ou pouca experiência, me deparo com o deslino de colegas mais experientes que não estão dispostos a fazer parceria para que o trabalho engrene, ou até comentar que

exista um torcida pelo meu processo.

Ninguém é detentor do saber absoluto, estamos sempre aprendendo e neste cargo, estou como aprendiz iniciante, adquirindo estratégias para que os alunos sejam contemplados, essa é a meta do trabalho docente.

Para além dos desafios, encaro mais um desafio buscando parcerias com quem as deseja e trocando experiências com aqueles que reconhecem no meu trabalho mais um caminho para fazer a educação funcionar com qualidade e significado para todos, inclusive para os profissionais que atuam na área.

Sem mais:

ANEXO D – Carta Pedagógica 3

Querida amiga de trabalho,

Foi com grande satisfação que aceitei escrever essa carta, pois foi um convite a revisitar minhas memórias e vivências sobre a educação especial, desde meu ingresso na educação.

Ao fazer essa reflexão, volto ao meu primeiro dia de trabalho, que foi na etapa da educação infantil, com uma turma de crianças de quatro anos de idade no ano de 2005.

Me vi cercada de tanta dúvida, tanta insegurança..., mas motivada por meu antigo desejo de lecionar, abracei aquela oportunidade e nunca me arrependi de mudar totalmente o rumo de minha carreira profissional.

E fui descobrindo que trabalhar e estar com crianças, nos faz despertar a criança que um dia fomos, aqueles momentos deliciosos de nossa infância, são falas, expressões, descobertas, risos, brincadeiras imaginárias...

Ao ingressar, tinha apenas o magistério e fui descobrindo que ser professor, requer um prazeroso movimento de estudar e estar em constante processo de formação profissional. Pois, a cada ano, temos novos desafios a serem superados, e por isso, nunca mais parei de estudar. Ingressei no ano seguinte na universidade, onde estudei pedagogia, depois em 2010, comecei minha primeira pós-graduação.

Assim, continuei com outras formações diversificadas até hoje, mas, como o percurso enquanto professora, é longo (17 anos), vou me deter um pouco mais, sobre a minha primeira pós-graduação.

O curso foi na área da Educação Especial em deficiência intelectual e o tema do meu trabalho foi “Afeto e deficiência intelectual”. Essa escolha justificou-se por meu entendimento de que o professor tem uma função social, e quando favorece um ambiente que a criança se sinta segura e encontre liberdade para falar, trocar experiências, expor dificuldades e conflitos, poderá sentir-se fortalecida e amparada, sendo o afeto o mediador desta proximidade.

Continuo acreditando que o afeto é o que favorece aproximação com a criança, porque é uma mensagem de “você é importante, eu me importo com você”, e isso é um dos maiores facilitadores para se estabelecer um vínculo entre educador e

educando, em especial na inclusão do aluno com deficiência intelectual não só no momento da matrícula na escola, mas principalmente como garantia para a sua permanência em seu percurso escolar.

O que me motivou a especialização na área de Educação Especial foi o grande número de inclusão de alunos com deficiência que temos na rede pública, por este motivo iniciei a pós-graduação concluindo em dezembro do mesmo ano.

Eram e continuam sendo muitos os questionamentos quanto a deficiência intelectual no ser humano, em especial das crianças em fase de alfabetização. Tenho aprendido ao longo destes anos que a Deficiência Intelectual bem como todas as outras deficiências que dificultam o aprendizado, são muito amplas, seus níveis de gravidade e comprometimento variam no funcionamento físico, comportamental e intelectual para o desenvolvimento da criança.

Deste modo, a especialização foi muito útil, conquistei grandes aprendizados, mas foi o começo de uma formação que precisa ser continuada.

Em minha concepção, a formação continuada é indispensável para melhorar e atualizar a prática pedagógica, e com isso proporcionar um ensino de qualidade para os alunos.

Além da questão da formação profissional, acredito que o acolhimento das crianças que possuem deficiência, necessita de outros tipos de apoio, como por exemplo, na escola, profissionais que venham compor o processo de aprendizado e a interação entre as crianças.

Infelizmente durante muitos anos, eu não pude contar com nenhum tipo de suporte, e foi um trabalho solitário, buscando compreender as necessidades, habilidades e dificuldades da criança, visando garantir um aprendizado cognitivo e social.

Posso dizer que comecei a identificar um reconhecimento para a educação inclusiva, por parte da rede de ensino, a partir do ano de 2011 em uma escola do município de Santo André em que eu estava atuando e recebi suporte para o acompanhamento de um de meus alunos.

Neste ano, eu conversava frequentemente com a profissional da educação inclusiva, trocando informações sobre a deficiência da criança, sobre seus avanços e limitações. Também, recebia informações sobre o acompanhamento dos profissionais da saúde que o atendiam.

Foi uma experiência muito gratificante pois, quando ampliamos a rede de apoio e atendimento, podemos tomar decisões mais assertivas que beneficiam potencialmente a criança.

Já na escola que trabalho atualmente, desde o ano de 2014, existe uma estrutura mais consolidada, podemos contar com profissionais para a educação especial, como é o caso do professor de atendimento educacional especializado e a sala de recursos multifuncionais.

A sala de recursos juntamente com esse profissional específico é um serviço ofertado para que as crianças possam ser acompanhadas no contra turno, ou seja, é um recurso extra.

Percebo que esta é uma oportunidade que alcança resultados significativos para a criança desenvolver suas potencialidades, porém, sinto que poderia ser melhor, pois não há um momento previsto para o encontro entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos.

Então quando ocasionalmente nos encontramos, é enquanto estamos ministrando as aulas, em uma conversa de corredor, entre uma demanda e outra. Considero que se houvesse momentos pontuais para a troca de informações e experiências entre os professores envolvidos, melhor seriam os resultados obtidos para o desenvolvimento das crianças atendidas.

O fato de estarmos atuando em turnos diferentes e por não se abrir espaços nosso encontro e diálogo, ocasiona um acompanhamento limitado.

Como temos reuniões semanais previstas na organização escolar, acredito, que deveria também estar garantido, pelo menos uma hora semanal, para que houvesse essa troca de informações, sobre o planejamento, sobre a evolução das crianças atendidas e o compartilhamento de novas ações a serem realizadas.

Apesar desses entraves que acabei de apontar, é inegável que o trabalho desenvolvido na sala de recursos é de suma importância e traz resultados positivos e este é um movimento que representa um grande ganho para a educação.

Ao ter essa oportunidade de reflexão, me senti instigada a buscar de alguma forma contribuir para a superação dessa falta de diálogo, pois acredito que como educadores, não podemos ficar esperando que todas as soluções partam de outros profissionais.

Precisamos também colaborar e questionar o que não está satisfatório, assim, tomei a decisão de começar a me posicionar sobre o assunto e começar a pontuar o

que considero como dificuldade nas reuniões de professores, reivindicando que possa haver um horário planejado para o encontro entre os professores da sala de recursos e os professores das salas regulares.

E é com um sentimento de esperança para uma educação mais completa e inclusiva que visualizo dias melhores, norteados pelo diálogo e pelo acolhimento entre todas as pessoas envolvidas.

Abraços.

ANEXO E – Carta pedagógica 4

Prezada Professora, quero compartilhar com você meus sentimentos frente aos desafios presentes no processo de inclusão.

Me lembro de quando passei a integrar a Rede de Ensino no Município de Santo André, em 2008.

Na época, meu contato com a Inclusão era muito raso. Recebíamos na sala a visita de Professores Assessores de Educação Inclusiva recém-chegados nesta função, que observavam os alunos, faziam anotações, mas não nos davam suporte para a elaboração de um Plano de Ensino.

Em 2013, foi possível notar que tivemos avanços significativos. Atuando nesta época como Assistente Pedagógica, foi possível estabelecer uma parceria mais próxima com estes profissionais que apresentavam então, um percurso formativo. Conseguimos documentar o acompanhamento realizado, conversas com as famílias para apoiá-las em suas dificuldades e começar a entender as necessidades de cada criança.

Em 2015, de volta à sala, a rede já apresentava uma estrutura de apoio ao professor e aos alunos mais aprimorada. Tivemos um grande progresso nesta época. Muitos professores investiram na formação acadêmica. Tivemos muitas conquistas, o tema era recorrente nas formações preparadas pela rede e, conseqüentemente o trabalho apresentou-se mais qualificado.

Atualmente, notamos um grande retrocesso. Embora o número de inclusões tenha crescido de forma considerável, as visitas destes profissionais estão cada vez mais espaçadas. Apesar do acompanhamento em sala de recursos, não há comunicação frequente entre o professor e o profissional que realiza este atendimento. Algumas vezes estas conversas são feitas no corredor de maneira corrida.

Hoje, penso muito sobre o desafio de organizar um plano de educação inclusiva que atenda não apenas as crianças com deficiências, mas também toda a diversidade que recebemos.

A preparação dos professores para a inclusão depende prioritariamente da formação continuada, mas não podemos esquecer do apoio emocional que precisamos receber, afinal, são nossas emoções que expressam de forma autêntica

como nos sentimos. Portanto, lembre-se sempre que este aspecto não se exclui do processo de aprendizagem que nos envolve de maneira tão intensa.

São muitos os desafios, mas minha convicção pedagógica é que seja muito importante entendermos que a inclusão só é possível se todos os envolvidos proporcionarem um suporte adequado a estes alunos, dando a ele a possibilidade real de evolução social e cognitiva.

Temos uma longa jornada, que se encarada de uma forma verdadeiramente inclusiva, tornará a sociedade mais igualitária, capaz de reconhecer todos de forma plena e integral.

Desejo-lhe sucesso em sua jornada!

ANEXO F – Carta pedagógica 5

Santo André, 16 de outubro de 2022.

Prezada Professora,

Leciono há exatos 31 anos, completados em 13 de outubro.

Desde sempre, interagi com alunos com deficiência.

Minha primeira experiência, tive logo no primeiro ano de docência. Apesar da mãe de minha aluna, que sofria de encefalopatia crônica, fazer acompanhamento neurológico, a criança não tinha atenção por parte do governo – àquela época, um desafio que não era enfrentado e não havia um departamento tornasse essa pauta uma questão político-pedagógica. Com recursos parcos, nós professores fazíamos o melhor possível: compartilhávamos textos acadêmicos sobre as discussões que despontavam sobre Educação Inclusiva, mas o trabalho era, basicamente, intuitivo, o que implicava em vários erros de conduta, às vezes, atuando com capacitismo.

Com o avanço dos estudos sobre a pauta, os governos começaram um movimento voltado à implementação dessas políticas - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em âmbito federal, que resultou na adoção da Educação Inclusiva por parte do município, com aumento do número de matrículas de alunos com deficiência e acolhimento às suas famílias.

A partir de então, as formações e suporte individual aos alunos e professores foram oferecidos às escolas.

No entanto, não foi o suficiente. Se havia um departamento que cuidava especificamente da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares, o professor continuava solitário no desafio de efetivar essa inclusão. Os motivos eram a não-continuidade das políticas públicas em educação inclusiva e a falta de recursos para sua efetivação (prédios e mobiliários inadaptados, número excedente de alunos com deficiência em sala de aula, precariedade de profissionais de apoio e de recursos pedagógicos adaptados, etc.)

Essa trajetória é importante neste depoimento, porque é imbricada à minha prática.

Diante desse quadro, a minha atuação foi marcada por desafios. Muitas indagações passaram por mim: - Como oferecer a estes alunos, uma aprendizagem significativa? - Como avaliar o aluno com deficiência? ; - Como realizar sua inclusão de forma a garantir seus direitos e acolhê-los junto aos demais alunos? ; - Como superar as limitações impostas pelo espaço físico? Essa angústia sempre permeou minha atuação em sala de aula.

Para cada uma delas, foi necessário empenho pessoal, desenvolvimento de empatia e busca de conhecimento. Isso porque, há uma lacuna entre a redação da lei e sua aplicação, ocasionando um sentimento de solidão pedagógica.

Esse fazer pedagógico, solitário por concepção, sempre me gerou angústia. Se, muitas vezes, para muitas famílias, o espaço escolar dá conta de questões sociais importantes, foi necessário que eu me unisse a movimentos em prol da garantia de uma educação que promova a emancipação do sujeito, rompendo com a lógica da educação formal, que em sua constituição, ainda possui traços de práticas excludentes.

Assim como eu, outros profissionais de educação executam trabalhos voltados aos alunos com deficiência: trabalhos dialógicos e transformadores, muitos deles, de forma magistral. No entanto, ainda há de se lutar pela equidade nas práticas, para que, de ações isoladas, possam e democratizar a participação, de maneira ativa, desses sujeitos no ambiente escolar, dando-lhes autonomia e voz nos processos de ensino e aprendizagem, explorando suas potencialidades.

Essa necessidade de luta pelo exercício da Educação Inclusiva em seu cerne, se faz mais urgente, por conta do obscurantismo político ao qual estamos expostos e cujos ataques aos direitos fundamentais tem sido frequentes, tentando minar as conquistas construídas, em especial, quando se fala em educação para a diversidade.

Então, se nós professores, acreditamos numa educação para todos, devemos engrossar as fileiras da resistência pelo acesso e a inclusão dos sujeitos, para além de suas limitações físicas, garantindo-lhes um papel preponderante na sociedade!

Espero que minhas ponderações possam contribuir para sua pauta pedagógica!

Sucesso!

ANEXO G – Carta pedagógica 6

Cara companheira de luta pela Educação,

Vou contar um pouco da minha história, de como fui parar na Educação especial na perspectiva inclusiva.

Na minha pequena trajetória de vida (afinal agora que passei dos 30 anos) nunca tive contato pessoalmente com pessoas com deficiência. Entretanto, como todo mundo, tive no cotidiano vizinhos, professores, pessoas distantes que tinham alguma deficiência. Mas esse assunto era sempre muito evitado.

Estudei, até entrar para a universidade, em escola particular. Quando sai em 2007 do Ensino Médio a Educação Inclusiva ainda estava nascendo enquanto resultado de políticas públicas em educação.

Foi no curso de Pedagogia, em uma universidade pública que tomei conhecimento da concepção de educação mais ampla e humana que é base da perspectiva inclusiva. E vivenciei a disciplina de História da Educação por mediação de um professor cego. Mas não me atentei à época de quanto isso era importante. Me formei sem ter interesse nessa discussão e logo fui prestar a seleção para o mestrado.

No mestrado em Educação, mais especificamente na linha de Psicologia da Educação, aprendi mais sobre Vigotski e sua teoria de que todos podem aprender algo, de alguma forma. Também lá aprofundei minha concepção de educação enquanto prática social de formação humana e não só para o mercado de trabalho. Isso ampliou também minha visão de mundo.

Conheci muitas pessoas que já atuavam na educação, fiz grandes amigas. E foi por meio de uma delas que após o mestrado comecei, por indicação, a trabalhar em um instituto que promovia inclusão social de pessoas com deficiência por meio do esporte e da arte.

Nesse um ano de atuação em oficinas de arte e dança, conheci um outro mundo, de outras relações e de muita exclusão também. Conheci adultos que passavam maior parte do tempo em instituições, apenas vendo televisão, à parte da sociedade.

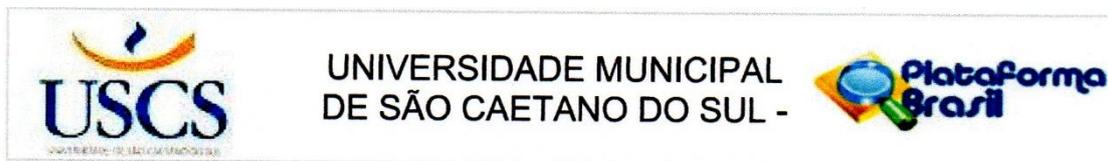
Depois desse instituto, entrei na rede pública de educação e três meses depois estava atuando em Sala de Recursos Multifuncional.

Estou há 5 anos nesse universo. Muitos desafios e muitas

conquistas também. Mas acho que uma das maiores conquistas, para além do avanço da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos, é quando estabeleço uma boa parceria com uma professora de sala regular. A disposição de escuta, de refletir e de repensar a prática pedagógica, a postura inclusiva de pensar em uma prática diversa que considere primeiro aquele que tem questões específicas de aprendizagem para atingir a todos (e que não considere isso como "exclusão" dos outros educandos) é uma parceria frutífera e que sempre atinge os objetivos propostos.

Nesse movimento, a troca e o diálogo são muito importantes. Acredito que nessa troca aceitar sugestões diversas acerca de materiais ou de maneiras diferentes de trabalhar um conteúdo são objetivos mais trabalhosos de se alcançar, afinal repensar nossa prática não é fácil. Ainda mais com muitos anos de experiência... Se por à disposição de tentar algo novo é importante no processo inclusivo. Não digo que a inclusão de pessoas com deficiência na estrutura de escola que temos hoje seja "simples e fácil". Mas se nós, professoras e professores, que acreditamos na educação como processo de humanização, não assumirmos nosso papel na inclusão, viveremos sempre numa eterna integração da pessoa com deficiência numa sociedade desigual e excludente.

ANEXO H – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

Pesquisador: REGINA IZABEL D ANDREA COUTINHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60891322.3.0000.5510

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.575.807

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do projeto”, “Objetivo da pesquisa” e “Avaliação dos riscos e benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1945285.pdf) de 23/07/2022 e/ou Projeto Detalhado (O DESAFIO DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA) de 23/07/2022.

Introdução

No decorrer do tempo houve muitas discussões sobre como viabilizar a educação inclusiva como novo modelo para as escolas. Em 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, chama de Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). No capítulo V, § 1º ela descreve que preferencialmente a matrícula deva ser na rede regular de ensino, trazendo uma nova percepção de inclusão das pessoas com deficiências. “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” A lei dispõe também sobre a necessidade de serviço de apoio e serviço especializado para atender aos estudantes elegíveis a educação. No entanto, muitas vezes, as escolas não estavam preparadas para o fornecimento desses serviços. Assim, estes alunos com deficiência acabavam sendo excluídos dentro das unidades escolares.

Em 2001, a Resolução nº 2, de 11/09/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispondo que os sistemas de ensino devem matricular todos os

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
Bairro: Centro **CEP:** 09.521-160
UF: SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

estudantes elegíveis a educação especial e organizar-se para que estes atendimentos garantam condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

As redes de ensino organizavam-se da melhor maneira para uma melhor eficácia do ensino aprendizagem, no entanto ainda estávamos galgando uma escada que precisava ser lapidada para atingir o objetivo de uma educação inclusiva com qualidade.

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) com o objetivo de estabelecer o atendimento educacional especializado na perspectiva da transversalidade da educação especial no sistema educacional brasileiro. Os estudantes elegíveis à educação especial passam a ser os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional especializado (AEE) deve ser obrigatório nos sistemas de ensino e deve ser ofertado no turno contrário do ensino regular. O professor especialista deve, então, possuir formação e conhecimentos específicos na área de educação inclusiva. Conforme a nova política, o professor “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2008, p. 17).

Em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611, dispõe sobre a educação especial, garantindo o serviço de apoio especializado com o objetivo de eliminar barreiras de dificultam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os serviços prestados por esse apoio especializado devem compor um conjunto de atividades, recursos e acessibilidades, devendo ser um apoio permanente e com tempo limitado de atendimento e frequência nas salas de recursos multifuncionais. Neste novo cenário, para se planejar e organizar ações inclusivas na escola, se faz necessária a parceria entre o professor especialista (no ato na escola) e o professor regente da sala regular, visando qualificar o ensino para todos. Não basta haver uma legislação que aponte diretrizes para a inclusão no sistema de ensino, há necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo estejam comprometidos neste novo processo educativo.

Para os professores não foi fácil passar por estas mudanças, eles precisaram repensar suas práticas e isto nem sempre é fácil. Aos poucos foram buscando formações e mediando conflitos entre o grupo. Alguns profissionais, ainda, possuem dificuldades em compreender a presença dos alunos elegíveis à educação especial na sala regular de ensino. Eles possuem uma certa resistência em trabalhar em parceria com o órgão responsável pela educação especial na rede de ensino e consolidar uma parceria com as famílias. Presume-se, portanto, que o profissional especialista da sala de recursos multifuncionais, deva

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

trabalhar em parceria com o professor regente da sala regular e com a família. No entanto, vemos que nem sempre os professores regentes, funcionários da unidade escolar ou as famílias conhecem o trabalho deste professor da sala de recursos multifuncionais. Muitas vezes este desconhecimento dificulta o ensino colaborativo na escola.

Esta pesquisa, portanto, coloca em questão os desafios da inclusão escolar, especialmente, considerando as demandas dos profissionais da educação envolvidos com a inclusão nas salas regulares. Muitas vezes, por falta de conhecimento, eles não sabem como “lidar” com as diferenças que lhes são apresentadas no dia a dia da escola. Os profissionais especializados, que trabalham nas salas de recursos multifuncionais, também enfrentam o desafio de ter seu trabalho reconhecido facilitando a parceria com a família e com o professor regente.

A escolha desta temática de pesquisa foi devido a experiência desta pesquisadora como professora da sala de recursos multifuncionais e a observação que fazia quando professora da sala regular. Muitas vezes, as professoras da sala regular não faziam ideia do quanto os atendimentos nas salas de recursos contribuem pedagogicamente com os avanços do aluno e que isto facilita o trabalho realizado por elas.

De acordo com Miranda (2013), se partimos do princípio da escola para todos, a sala de recursos é um espaço de contribuição e fortalecimento para a inclusão escolar. Como descreve Marquezine (2012), ao aluno será garantido o direito ao apoio especializado, a fim de completar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta na classe regular. Mas há muito a ser discutido e realizado a respeito do processo de inclusão escolar e da educação igualitária, garantindo os direitos educacionais para todos.

Para que se possa ter uma educação igualitária, que assegure os direitos de aprender de todos, como já mencionamos, devemos ter também a preocupação com a formação docente.

A partir destas novas demandas no processo de ensino aprendizagem advindas do paradigma da educação inclusiva, emerge nossa pergunta de pesquisa: Como transcorre (se ocorre) e qual a relevância da parceria entre os professores especialistas e os professores regentes na construção da equidade educacional?

Metodologicamente, trilharemos com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. Entendemos que importa recolher as experiências dos professores com o ensino colaborativo e desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie professores no processo de inclusão escolar.

Pensando no paradigma da inclusão mencionado acima, buscamos autores que contribuem com embasamento teórico deste trabalho de pesquisa. Primeiro, consideremos o paradigma da

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

inclusão. Nas palavras de Sasaki, a inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Para Mantoan (2006), a verdadeira inclusão, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que ocorre na realidade é a invisibilidade que o aluno com necessidades especiais defronta ao adentrar uma sala de aula regular. Isto demanda a transformação da escola nos termos do paradigma da inclusão.

Há outros autores que trarão o suporte teórico desta pesquisa. Mazzotta (2005) identifica e analisa criticamente as diversas medidas educacionais brasileira e esboça a evolução do atendimento educacional aos alunos com necessidades no Brasil. Pietro (2006) trará elucidaciones sobre as políticas públicas e sua influência na Educação no Brasil, referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Marquezine (2012) coloca que o trabalho pedagógico da sala de recursos só tem sentido se o professor da sala regular der continuidade. Mantoan (2015), por sua vez, ressalta que, se um aluno não está correspondendo bem aos objetivos traçados, isto é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos.

Com isso exposto, Costa-Renders (2009) realça a importância do DUA (Design Universal para aprendizagem) como apoio aos professores que trabalham na perspectiva da educação inclusiva.

Capellini (2005) nos traz reflexões da importância do trabalho colaborativo para remover barreiras no processo de ensino aprendizagem, pois só a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar trará ações mais significativas neste processo.

Hipótese

Tralharemos com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. Entendemos que importa recolher as experiências dos professores com o ensino colaborativo e desenvolver um objeto de aprendizagem que apoie professores no processo de inclusão escolar.

Metodologia

Nossa pergunta investigativa é a seguinte: Como transcorre (se ocorre) e qual a relevância da parceria entre os professores especialistas e os professores regentes na construção da equidade educacional? Temos assim como objetivo geral desta investigação caracterizar como tem se dado a

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

parceria entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar.

O instrumento para a recolha do material documentário será a escrita de cartas pedagógicas. A escrita de cartas é utilizada por Paulo Freire em algumas de suas obras; nossa inspiração para “cartas pedagógicas” surge na obra “Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos” (FREIRE, 2000, p. 8), publicada após a sua morte, em 2 de maio de 1997.

Ao escrever, registro minhas ideias e impressões e com isso iniciasse um diálogo com quem recebe. Ao receber uma carta consistente, a resposta tornar-se necessária, formando assim uma corrente de colaboração entre os participantes.

Segundo Dickmann e Santos, “A resposta, contudo, não é, necessariamente, uma resolução da discussão proposta na carta. Ela poderá vir como outras perguntas, como uma manifestação de abertura a saber mais, de dialogar, de comunicar outras dúvidas”.

Será realizado uma conversa com as professoras apresentando o projeto e esclarecendo sobre o tema, na ocasião será verificado a disponibilidade de cada uma para marcarmos uma conversa com todas juntas online. Na ocasião falarei das cartas pedagógicas de Paulo Freire e dispararei a possibilidade de elas escreverem uma carta pedagógica e para quem elas gostariam de direcioná-las; poderemos avaliar a possibilidade de trocarmos estas cartas entre os participantes e decidiremos como essa dinâmica pode ser realizada.

A questão disparadora que pode alavancar a escrita destas cartas partirá de como estes profissionais analisam as efetivas contribuições numa perspectiva colaborativa entre o professor especialista e os professores regentes, vivenciado um único espaço no compartilhamento de saberes. Com este instrumento em mãos, em rodas de conversa, interpretaremos as mensagens explícitas e implícitas escritas nas cartas escritas pelos professores. Neste sentido, nos será permitido identificar conhecimento e experiências do objeto de pesquisa, suas expectativas, suas concordâncias ou divergências; seus pensamentos referentes aos impasses (se houver) entre a teoria e a prática. Teremos oportunidades de identificar seus conflitos, desafios e esperanças.

O uso primordial do instrumento das cartas oportuniza a reflexão de quem faz a escrita, de quem responde a carta e de quem lê a carta, formando elos para discussões e ponderações.

Critérios de inclusão

- Exercer cargo de professora da sala regular e que possuem alunos com deficiência em sala
- Ser professora da sala de recurso multifuncional no Município de Santo André;
- Atuar no Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, em uma unidade da Rede Municipal de Santo André.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.575.807

Critérios de exclusão

- Profissionais sem vínculo empregatício serão excluídos desta pesquisa;
- Professores que não atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano;
- Professores que não possuem em suas salas estudantes elegíveis ao atendimento educacional especializado.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

O objetivo geral desta investigação é caracterizar como tem se dado o ensino colaborativo entre professores especialistas e professores regentes no processo de inclusão escolar.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

1. Descrever como estão estruturadas as salas recursos multifuncionais.
2. caracterizar as práticas inclusivas pedagógicas cotidianas na escola. 3. identificar se, e como ocorre a parceria do professor especialista e o professor regente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos são mínimos, como os de ordem intelectual, psíquica ou moral, diante da possibilidade do nível de desconforto aos participantes, quanto a exposição e reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Benefícios:

- a) Impacto científico: Pretende-se a participação em eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Município de Santo André, com a finalidade de compartilhamento de conhecimentos e práticas pedagógicas que incentivem o trabalho com ensino colaborativo.
- b) Impacto pedagógico: Ficará disponível para as unidades escolares e para o Departamento de Educação de Santo André, o objeto pedagógico desenvolvido para auxiliar os professores do Ensino Fundamental anos Iniciais. Este produto ajudará nas mediações e análises da prática docente, tencionando superar e contribuir para o conhecimento e efetivação do trabalho colaborativos nas unidades escolares.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.
Bairro: Centro **CEP:** 09.521-160
UF: SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

c) DESFECHO PRIMÁRIO:

Consideramos que o produto final poderá contribuir com o trabalho pedagógico dos professores regente e especialistas através de discussões e apontamentos dos profissionais que participarão da nossa pesquisa.

Desfecho Secundário:

O produto final poderá auxiliar nas futuras formações dos docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional de Educação, da pesquisadora Regina Izabel D' Andrea Coutinho, sob orientação da Prof.a. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, apresentando embasamento teórico para a sua execução, assim como coerência entre os objetivos-conteúdo-método. E ainda, podemos afirmar a sua relevância científica e impacto social

Acrescentar informações importantes para o entendimento do estudo, se necessário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 510 de 2016, consta no capítulo VI, Art. 28, incisos I a V, que: "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais cabendo-lhe:

I – conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

II – apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

III – manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

IV – apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Modelos e orientações para a elaboração do relatório estão disponíveis na página do CEP-USCS <https://www.uscs.edu.br/servicos/pesquisa-academica/comite-de-etica>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1945285.pdf	23/07/2022 18:24:22		Aceito
Outros	Carta.JPG	23/07/2022 18:22:46	REGINA IZABEL D ANDREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocorrigido.docx	23/07/2022 18:19:50	REGINA IZABEL D ANDREA COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	07/06/2022 20:10:29	REGINA IZABEL D ANDREA COUTINHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	07/06/2022 20:07:53	REGINA IZABEL D ANDREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.575.807

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CAETANO DO SUL, 11 de Agosto de 2022

Assinado por:

**Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep@online.uscs.edu.br