



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

ROSIMÁRIA ROSA DO NASCIMENTO EVANGELISTA



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo da autora: Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista

Título do trabalho: Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do arquivo em formato digital PDF da dissertação.



Assinatura da autora²

Ciente e de acordo:



Assinatura da orientadora²

Data: 07/05/2019.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ROSIMÁRIA ROSA DO NASCIMENTO EVANGELISTA

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

CATALÃO – GO
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Evangelista, Rosimária Rosa do Nascimento
Formação e Atuação de Professores de Alunos com Deficiência
[manuscrito] / Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista. - 2019.
164 f.

Orientador: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de tabelas.

1. Formação de Professores. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Deficiência. 4. Ensino Colaborativo. 5. Educação Especial. I. Tartuci, Dulcéria , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA 103ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
ROSIMÁRIA ROSA DO NASCIMENTO EVANGELISTA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA
JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE ROSIMÁRIA
ROSA DO NASCIMENTO EVANGELISTA.

Em 10/04/2019, às 3:00:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 103ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de ROSIMÁRIA ROSA DO NASCIMENTO EVANGELISTA, (matrícula nº 2017100568), intitulada: " **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA** ". A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **DULCÉRIA TARTUCI** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **MARIA MARTA LOPES FLORES** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **ARLETE APARECIDA BERTOLDO MIRANDA** (UFU - Universidade Federal de Uberlândia). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 10/04/2019.

DULCÉRIA TARTUCI

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

MARIA MARTA LOPES FLORES

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

ARLETE APARECIDA BERTOLDO MIRANDA

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UGF.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu primeiro agradecimento, pois me fortaleceu, dando condições para vencer o desafio de realizar esta pesquisa, que sempre fez parte dos meus sonhos. Obrigada, meu Deus, pela sua infinita glória; por me iluminar e abençoar; por abrir portas para minha vida; e por viabilizar condição física e espiritual para eu conseguir cumprir uma tripla jornada e conciliar trabalho, estudos e família. Na maior parte deste percurso formativo, meu tempo foi dedicando ao trabalho e aos estudos, e menos à família. Mas Deus sempre me proporcionou maravilhas.

Meu imenso agradecimento ao meu esposo e ao meu filho, que souberam esperar, pois muito me abduzi de realizar passeios, de ter lazer e divertimento, em virtude dos longos momentos de dedicação aos estudos. Foram muitos finais de semana, feriados, noites prolongadas e até madrugadas, muitas vezes frias e intensas. Mas o dever de ler, ler... e escrever, escrever... eram mais urgentes. Mesmo assim, vocês estiveram sempre ao meu lado, compreendendo-me e me dando forças para conquistar meu sonho de ser mestra.

Agradeço, também, aos meus pais e irmãos, pelo amor incondicional a mim dedicado. Vocês sempre apoiaram minha caminhada, compreenderam minha ausência em suas vidas, na certeza de que eu estava em busca de alcançar mais um degrau na escala do conhecimento.

Vale lembrar que o ano de 2018, momento de analisar os dados da pesquisa e escrever, não foi fácil. Tudo acontecia ao mesmo instante. Minha pesquisa exigia de mim concentração; meus pais precisavam do meu apoio em um momento em que enfrentavam problemas de saúde; meu vizinho, um “tio” postiço, foi embora para um plano espiritual. Foi um período de muita angústia, limitações, ansiedade, vontade de desistir de tudo. Mas o apoio de todos me proporcionou energia e vontade de vencer; e Deus me deu forças e condições, na medida exata, para eu superar as dificuldades.

Agradeço, também, a todas as minhas colegas de trabalho na Subsecretaria Regional de Educação na Rede Estadual de Ensino, Regional de Catalão. Meus sinceros agradecimentos a vocês, que sempre estiveram comigo nos momentos mais importantes e, por vezes, também nos mais difíceis profissionalmente, quando eu tinha que conciliar o trabalho com os estudos.

Agradeço à Michela, que me incentivou a enfrentar o desafio de participar do processo seletivo para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Você me deu forças e estimulou a buscar alternativas para realizar o projeto para a seleção. Em especial, à Orizeni, Maria Alice e Maria do Carmo, que nunca deixaram de me ajudar a vencer o desafio de realizar este mestrado. Vocês supriram minhas ausências no trabalho sempre que eu tinha aulas durante os dias letivos, nas disciplinas obrigatórias e eletivas. Sou grata por isso. E à Marcia Roldão, que me ajudou na formatação de textos e artigos para apresentação de trabalhos durante todo percurso do mestrado. Muito obrigada por tudo!

Também gostaria de agradecer à Cláudia Campos e à Daniela Campos, duas colegas da sexta turma de mestrado que me acolheram com muito carinho, quebrando o gelo e me fazendo superar o medo frente à necessidade de fazer tanta coisa: estudar, escrever, participar de eventos. Nesse período de corrida contra o tempo, realidade que faz parte da rotina de todo mestrando, a receptividade de vocês com a turma foi muito significativa. Tenham certeza de que, se não fosse essa acolhida, o sufoco teria sido muito maior.

Meus agradecimentos aos três gestores que me permitiram realizar a pesquisa nas suas escolas, e às nove professoras que concederam as entrevistas, fornecendo informações valiosas e sem indispor em doar seu tempo. Algumas me receberam em suas casas, no seu horário de descanso, e esse apoio foi fundamental para a concretização desta dissertação. Agradeço imensamente a participação de cada uma.

À minha orientadora, professora Dra. Dulcéria Tartuci, por ter me mostrado um caminho repleto de possibilidades, com suas orientações cuidadosas e indicações de leituras. Você me conduziu ao objeto de pesquisa e delimitou o campo de investigação, de modo que eu pudesse buscar respostas com tamanha competência na condução deste trabalho. Você é uma pessoa que Deus colocou em minha vida. Saiba que tenho um carinho muito especial, admiração profunda e muito respeito por você.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas da sétima turma do mestrado, em especial aos da linha dois, Selma, Bia e Heitor. Vocês foram companheiros e, a despeito das dúvidas e, às vezes, do desespero, um sempre socorria o outro, ajudando a superar desafios, limites e dificuldades. Foram tantos

desabafos naquele grupo de WhatsApp da sétima turma! Com vocês vivenciei momentos de muita parceria, aprendizado, risadas e gritos de socorro. Por hora, aprendíamos juntos, no sufoco.

Agradeço às professoras Dra. Danúcia Cardoso Lago, que participou da banca de qualificação desta dissertação, à Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, componente da banca de defesa; e à Dra. Maria Marta Flores, membro das bancas de qualificação e defesa. Agradeço a cada uma de vocês pelas valiosas contribuições ao meu trabalho, que levaram ao aperfeiçoamento do mesmo.

Por fim, a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Regional Catalão, minha admiração e gratidão pelos conhecimentos que foram transmitidos durante toda a jornada em que estivemos juntos. Foram muitas leituras, mudanças de conceitos e de opiniões, e em tudo vocês foram fundamentais. Sou grata por me fazerem compreender quais os melhores caminhos a seguir, bem como os métodos a definir rumo à elaboração desta dissertação.

RESUMO

A partir dos anos 2000, a educação especial se tornou um dos temas mais discutidos nas pesquisas educacionais. Isso despertou minha curiosidade em saber como acontece a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência. Quais relações se estabelecem entre formação de professores e atuação docente; e quais as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais? Para responder a essas questões, foram pesquisadas três escolas estaduais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e que possuem sala de Atendimento Educacional Especializado, localizadas em um município da região Sudeste do estado de Goiás. Utilizando-se do recurso de entrevistas, foram coletados dados de professores dessas instituições, tanto os de referência de classes comuns, como os que atuam propriamente na educação especial. A partir dos dados levantados, foram observados aspectos como formação inicial pouco contributiva para a atuação, e insuficientes oportunidades de formação continuada e em serviço. Os resultados da pesquisa foram organizados em sete seções, e estas em subseções, e indicaram a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos. No mais, o estudo apontou a relevância de ser ampliada a oferta de formação continuada para os professores em serviço, principalmente para os regentes de referência de classes comuns, que, em sua maioria, pouco tiveram oportunidade de participar de formação continuada nos últimos três anos, haja vista que nenhuma formação foi destinada a eles. Além disso, o estudo mostra que, nas três escolas pesquisadas, os professores pouco compreendem o que realmente é sua função e a forma como devem atuar com os alunos com deficiência. Isso acarreta na falta de cadência e de articulação do trabalho, posto que as diretrizes traçadas para efetivar o trabalho desses professores não oportunizam um trabalho colaborativo, articulado. Tendo em vista essa realidade, chegou-se à compreensão de que, para que haja uma mudança desse cenário educacional, é preciso colocar em ação as políticas públicas já existentes, bem como investir na formação dos professores. Deve-se, pois, focar em iniciativas que propiciem a construção de uma escola realmente inclusiva, com atuação de professores conhecedores da teoria e da prática e que as articulem no trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Deficiência. Ensino Colaborativo. Educação Especial.

ABSTRACT

Since 2000s special education has become one of the most discussed topics in educational research area. This fact aroused my curiosity to know how the formation and performance of teachers that work with disability students happens. What relationships are established between teacher training and teaching performance? And what are the repercussions of this training experiences in classroom and the multifunctional resource room? To answer these questions, three public schools were surveyed that offer the initial years of elementary education and it has Specialized Educational Services, located in a municipality Southeast region of the state of Goiás. Using interviews, the data were collected from teachers of these institutions both those of reference of common classes and those who properly act in special education. Based on the data collected, aspects such as initial training that were not contributory to the performance and insufficient opportunities for continuing and in-service training were observed. This research results were organized in seven sections and these in subsections and indicated the need to change the course of initial teacher training courses, preparing them to act with inclusion according to theoretical and practical studies. The study also evidenced the importance of expanding the offer of continuing training in-service teachers, especially for common class reference leaders who in the most part have little opportunity to participate in continuing education in the last three years, since no training was intended to them. Furthermore, the study shows that in the three public schools surveyed, teachers poorly understand what their role really is and how they should work with students with disability. This leads to lack of cadence and articulation of the work, since the guidelines drawn up to carry out the work of these teachers do not provide a collaborative and articulated work. In view of this reality, it was understood that in order to change the educational scenario, it is necessary to put into action the existing public policies as well as to invest in the teachers training. So It is necessary to focus on initiatives that promote the construction of a truly inclusive school with the participation of teachers who are knowledgeable about theory and practice and who articulate them at work.

Keywords: Teacher Training. Pedagogical Practices. Disability. Collaborative Teaching. Special Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEEESP	Conferência Nacional da Educação Especial e Inclusão
GAB	Gabinete
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Neppein	Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Inclusão
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
REAI	Rede de Apoio à Inclusão
Scielo	Scientific Electronic Library Online
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduce	Secretaria da Educação, Cultura e Esporte de Goiás
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SRECE	Subsecretaria Regional de Educação Cultura e Esporte
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
UFG	Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Caracterização das escolas contextos da pesquisa – 2017.....	24
Quadro 02 – Caracterização profissional das professoras participantes da pesquisa e de seus alunos público alvo da educação especial.....	25
Quadro 03 – Formação de professores e a inclusão escolar.....	58
Quadro 04 – Formação dos professores regente de referência.....	66
Quadro 05 – Formação dos professores de apoio à inclusão.....	70
Quadro 06 – Formação dos professores de AEE em SEM.....	74
Quadro 07 – Formação e projetos promovidos pela UFG – 2011 a 2015.....	77
Quadro 08 – Formação ofertada aos professores de apoio e de AEE pela equipe multidisciplinar da SRECE do município pesquisado, em parceria com o Neppein – UFG – 2013.....	78
Quadro 09 – Formação oferecida para os professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores, pela Seduce e pela equipe Multidisciplinar da Subsecretaria Regional de Educação Cultura e Esporte X – 2013.....	79
Quadro 10 – Formações promovidas pela equipe multidisciplinar da SRECE X – 2014 a 2017.....	80
Quadro 11 – Eixo Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum.....	91
Quadro 12 – Distinção entre os papéis dos professores do educação especial e classe comum.....	111
Quadro 13 – Educação especial, inclusão escolar e a tríade de professores.....	122

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	154
ANEXO B	157
ANEXO C	158

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A.....	162
APÊNDICE B.....	163
APÊNDICE C	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
1.1 Critérios Éticos e Contexto da Pesquisa	23
1.2 Participantes da Pesquisa e Critérios de Seleção.....	23
1.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	26
II. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	30
III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS	40
3.1 Formação de Professores de Alunos com Deficiência.....	40
3.1.1 <i>Formação Inicial de Professores de Alunos com Deficiência</i>	41
3.1.2 <i>As Pesquisas sobre a Formação de Professores para Inclusão Escolar...</i>	44
3.2 Inclusão Escolar e a Relação entre Educação Comum e a Educação Especial ..	51
3.2.1 <i>A Relação entre Educação Especial e Educação Comum</i>	51
3.2.2 <i>Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Regular e da Educação Especial – Professor de Apoio à Inclusão e o Professor de Atendimento Educativo Especializado</i>	55
IV. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	58
4.1 Como me Tornei Professora da Educação Especial.....	59
4.2 Formação dos Professores da Classe Comum e de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de um Município Goiano	65
4.3 Desafios da Inclusão Escolar e Oferta de Atendimento Educativo Especializado	82
V. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA CLASSE COMUM	91

5.1 Atuação e Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Deficiência: Referência, de Apoio à Inclusão e de Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais	92
5.2 As Relações entre os Professores de Classe Comum e da Educação Especial: Interações, Concepções e Atribuições.....	103
5.3 Práticas Pedagógicas e o Planejamento dos Professores de Alunos com Deficiência	114
VI. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E A TRÍADE DOCENTE.....	122
6.1 Olhares e Percepções dos Professores de Alunos com Deficiência Acerca da Educação Especial e Inclusão Escolar	122
6.2 Mais Uma Vez a Formação e Atuação da Tríade de Professores: Despreparados... <i>Eles Passam a Bola</i>	134
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS	153
APÊNDICES.....	161

INTRODUÇÃO

Repensar os modelos de formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência¹ é o principal enfoque desta pesquisa. A relevância da mesma se dá em virtude de poucos estudos se voltarem para a formação de professores de classe comum; e por não tratarem das relações estabelecidas entre a educação especial e o ensino comum; tampouco entre os professores referência² e os da educação especial.

Nessa perspectiva, o problema desta pesquisa se desenha a partir das seguintes indagações: Como ocorre a formação e atuação de professores de classe comum e de educação especial de alunos com deficiência? Quais relações se estabelecem entre a formação e atuação docente? E como a formação repercute no trabalho desenvolvido pelos professores, tanto na sala de aula regular como na sala de recursos multifuncionais (SRM)?

Estudos na perspectiva crítico-reflexiva mostram a ausência de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores; a falta de articulação entre a educação especial e o ensino regular; e a carência de planejamento colaborativo no âmbito das redes municipais e estaduais de ensino. Essas limitações existem a despeito do estabelecido na Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu artigo 59 aponta a necessidade de “[...] professores de ensino regular, capacitados para integração destes educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996), assim como outros, voltados para o atendimento educacional especializado. Por isso, estudos que enfocam esses aspectos são importantes, como este que aqui se propõe.

¹ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) aponta que o público-alvo da educação especial são aqueles alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Mas, neste trabalho, optou-se por utilizar o termo “aluno com deficiência” para se referir a esse grupo de alunos.

² A opção por utilizar o termo “professor de referência” se justifica por compreender que o professor de apoio à inclusão também é um professor regente da turma. Assim, o termo “referência” é utilizado para designar aquele professor que acompanha uma turma de alunos de anos iniciais do ensino fundamental em todo período escolar, ainda que estes alunos possam ter outros professores (como de artes, educação física, de apoio à inclusão, de atendimento educacional especializado, professores do turno de ampliação da aprendizagem, de oficinas, entre outros projetos que a escola atenda de acordo com sua modalidade escolar). O termo “professor referência da turma” é empregado na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE, que trata das orientações para a organização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, realizada com o intuito de “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 1), o que viabiliza a análise da realidade. De acordo com as autoras, “O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 18).

No delineamento desta investigação, levou-se em consideração o fato de que, na atuação profissional, tem-se deparado com professores despreparados, muitas vezes desmotivados e, inclusive, sem condições efetivas de promover um ensino de qualidade. Somado a isso, no espaço da sala de aula, faltam materiais e estratégias pedagógicas e metodológicas que garantam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Além do mais, não é comum o desenvolvimento do ensino colaborativo, que se faz com a presença de mais de um professor no âmbito da sala de aula, situação conhecida como *bidocência*.

As diretrizes políticas da educação brasileira, em especial a LDB (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), asseguram aos alunos com deficiência a matrícula nas classes e escolas comuns. Esses marcos legais demandam alterações na dinâmica escolar, em virtude da articulação da educação especial com a educação comum, e estabelecem a necessidade de atuação de mais de um professor no âmbito da sala de aula. Todas essas condições devem ser compreendidas em articulação com a formação de professores para inclusão escolar.

Desse modo, se existe atenção à inclusão escolar, chama atenção a formação de professores, uma vez que, em geral, eles se consideram despreparados para atuar com alunos com deficiência. Estudos realizados por Campos (2008), Mendes (2006) e Tartuci (2012) mostram que muitos profissionais que atuam em salas de aulas não tiveram, durante sua formação, preparo quanto aos temas educação e inclusão.

O pouco nível de aprofundamento nos cursos de formação inicial e continuada precariza as condições do trabalho docente. Em razão disso, suas práticas pedagógicas são ineficientes para atender a todos os alunos, sobretudo os

que necessitam de apoio e práticas diferenciadas, como é o caso daqueles com deficiência.

Uma das grandes dificuldades dos cursos de formação de professores é proporcionar conhecimentos que favoreçam o atendimento das especificidades do ensino, a fim de que esses profissionais possam cumprir satisfatoriamente seu objetivo de ensinar para a diversidade. Sendo assim, faz-se urgente colocar em prática as políticas públicas educacionais direcionadas para uma educação verdadeiramente inclusiva, de modo a ajustar o trabalho dos professores às exigências educacionais (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

Desde o final do século XX, discutir as problemáticas que envolvem a formação e atuação de professores está em voga. Devido à falta de conhecimentos decorrente das lacunas na formação inicial e continuada, nota-se uma atuação marcada pela fragmentação e distanciamento entre saberes teóricos e práticos (MIACARET, 1991; CURY, 2001). Mas essa formação insuficiente pode estar relacionada ao próprio perfil dos cursos de formação oferecidos pelas instituições de educação superior do país, sejam elas públicas ou privadas.

A educação é um processo construído historicamente, no qual o educador é o mediador e seu principal papel é procurar, de forma crítica e reflexiva, agir perante a sociedade na qual está inserido. "A prática na aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida" (MIACARET, 1991, p. 12).

Miacaret (1991) defende que a formação e atuação dos professores devem ser inseparáveis e não podem se limitar a processos práticos. Nessa direção, é necessário que o educador conheça seus métodos e práticas e os apliquem de forma conjunta, de modo a ter condições de se apropriar do que faz. Ao dominar os recursos utilizados em seu trabalho, ele se torna capaz de intervir e se contrapor às exigências das situações educativas a que se torna propenso nas instituições de ensino.

Os cursos de licenciaturas têm recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais em educação. É, hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser

histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Santos (1997) afirma que os cursos de licenciatura são criticados em relação à formação dos profissionais da educação, pois seus egressos não compreendem que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, com outros indivíduos. E isso requer que os professores conheçam seus alunos, interajam com eles, e tenham condições de adaptar as estratégias de trabalho às demandas que eles apresentam. E, sem conhecimento, conquistado por meio de processos de formação, isso não é possível.

Portanto, a formação pedagógica do educador não se restringe ao estudo limitado de alguns processos práticos. O educador ao conhecer as razões da utilização de diferentes metodologias refletidas junto à formação acadêmica, busca o conhecimento do que faz, porque o faz, domínio dos instrumentos pedagógicos para adaptá-los melhor às exigências das novas situações educativas (RAU; ROMANOWSKI; MARTINS, 2005, p. 650).

A formação e atuação de professores necessitam ter sintonia com a pretensão pedagógica e os conteúdos a serem ministrados para os alunos, sejam eles da educação especial ou não. Não é tempo de cursos de formação simplesmente teóricos e sem ação reflexiva sobre a prática, nem mesmo de cursos instrumentais. Fazem-se necessários profissionais verdadeiramente preocupados com a pesquisa sobre a prática, o que repercute na atuação pedagógica.

Nessa direção, Tartuci (2005) reflete sobre as experiências vividas pelo professor em sua formação, e afirma que

Ser professor inclui as experiências vividas ao longo de sua profissão, seja nos cursos de formação inicial, seja nas atividades que envolvem a reflexão sobre as condições de desenvolvimento da ação de ensinar. Portanto, as trajetórias dos professores, além de trazerem marcas de um tempo, de uma época, trazem também as marcas de uma singularidade, de experiências ímpares (ainda que estas sejam de ordem social) (TARTUCI, 2005, p. 74).

Os modelos de formação e atuação profissional existentes não correspondem mais às exigências de uma prática pedagógica que seja inclusiva. Ademais, as pesquisas apontam a necessidade de atenção às formações inicial e continuada,

com o intuito de ampliar os horizontes dos professores, para que reflitam sobre suas práticas. Trata-se de pensar em estratégias que favoreçam o repensar do trabalho e levem a ajustes de situações cujos resultados não se mostram satisfatórios.

A imprevisibilidade nas mudanças da sociedade moderna e a incerteza do futuro impõem que o professor seja capaz de ensinar seus alunos, de modo que eles tenham condições de aprender. E isso somente é possível mediante a interação de conhecimento teórico e prático.

É preciso ter em vista que o conhecimento não é algo pronto, acabado, estático. Ao contrário, o ser humano aprende o tempo todo a pensar, na sua interação com o meio social, a partir de situações inquietantes que causam dúvidas, e, logo, demandam respostas. No que se refere ao professor, ele precisa buscar informações sobre o que lhe incomoda, e, então, refletir sobre sua prática, alterando-a. É dessa forma que ele se torna sujeito de sua profissão.

Por assim ser, além da formação inicial, também na “[...] formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser” (FREIRE, 1996, p. 44-55).

O professor bem formado e que passa por qualificações constantes supera a condição de mero “distribuidor de conhecimentos” e se torna produtor de saberes, habilidades, conhecimentos e competências necessários para o seu ofício. É evidente que os professores não recebem preparação suficiente, seja nas licenciaturas ou nos cursos de formação continuada, para atuar com os alunos com deficiência, de maneira que essa preparação se completa na própria ação, no exercício da docência. Todavia, essa é uma condição que deve ser ultrapassada, pois a formação inicial nos cursos de graduação possui papel fundamental na formação dos futuros professores, e, portanto, deve ter sua qualidade garantida.

Entretanto, as licenciaturas não se mostram preparadas para formar professores para atuar com a diversidade, posta pela inclusão escolar. Consequentemente, os alunos são inseridos nas salas de aulas regulares sem se considerar a precariedade das mesmas, de modo que as demandas da heterogeneidade da clientela não são acolhidas (FONTANA, 2004).

Brasil (1996) traz orientações em relação à educação inclusiva, em especial sobre as necessidades do estudante com deficiência. Porém, fatores como falta de

formação dos professores, infraestrutura inadequada, condições de trabalho insipientes, e materiais de suporte pedagógico inexistentes ou utilizados de forma imprópria, tudo isso leva ao não cumprimento do que é prescrito em lei. Portanto, não é suficiente a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aulas, visto que a lei, por si só, não garante a qualidade do ensino ofertado. Faz-se necessário repensar as práticas que excluem os alunos do processo educativo, e que inviabilizam as práticas inclusivas.

Brasil (1996) exige que todos os professores tenham formação superior, mas não assegura investimentos para a formação docente, seja ela inicial ou continuada. Ademais, constar na lei não é garantia de formação do professor, visto que nem tudo que está em lei é efetivado. São estabelecidas as políticas públicas inclusivas, criadas as legislações voltadas para esse aspecto, mas a inexistência de formação para os professores da educação especial impossibilita a concretização dos pressupostos legais.

Cabe salientar que, para a inclusão educacional se concretizar, apenas a formação de professores não é suficiente, sendo necessário, também, conhecer os contextos social, cultural, econômico nos quais a escola se insere. Somente a partir da compreensão das representações sociais relativas à deficiência é possível pensar em uma formação adequada, que tenha o aporte de recursos materiais e financeiros disponíveis à escola. Esse processo formativo é elementar, visto que um profissional desprovido de conhecimentos jamais conseguirá fazer uso, com qualidade, de recursos e materiais didáticos (BRASIL, 1996; MENDES, 2002).

Mantoan (2003) diz que os professores do ensino regular ainda não estão preparados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Inclusive, encontram no diagnóstico clínico uma forma de encaminhamento dos mesmos para a educação especial, onde, supostamente, receberão o atendimento de que necessitam.

Em muitos casos, os professores da educação regular, em virtude do despreparo, optam por não atuar com os alunos com deficiência. Mesmo cientes da necessidade de buscar por formação continuada, há professores que se acomodam, principalmente pelo fato de que os próprios sistemas de ensino não lhes dão suporte para que essa capacitação aconteça. Logo, é de suma importância que tanto o professor como os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de oportunizar

momentos formativos, especialmente os que sejam voltados ao trabalho na educação especial.

É preciso ter em vista que, historicamente, os sujeitos com deficiência são excluídos do mercado de trabalho e das convivências sociais, o que ocorre principalmente na escola, local onde esses alunos são privados da ética e da solidariedade. Essa situação comprova que a escola não está preparada para trabalhar com a heterogeneidade, pois ainda vive a lógica da uniformidade. E é justamente esse tipo de concepção que deve ser combatida para que se garanta o direito social à educação e se construa uma escola verdadeiramente inclusiva (MANTOAN, 2006).

Tartuci (2001) compreende que a escola inclusiva se fundamenta na satisfação das necessidades educativas de todo o público atendido, de modo a oportunizar que os alunos se tornem críticos, participativos no meio social em que estão inseridos, o que consolida a inclusão social dos mesmos.

É preciso ter em vista que a mudança de paradigmas de uma escola exclusiva para uma escola inclusiva necessita não apenas de professores, mas também requer a participação de instâncias governamentais, família e alunos, enfim, de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, o processo de formação continuada também deve acontecer dentro da escola.

Diante dessa realidade, considera-se que seja primordial romper com práticas limitadas e conservadoras, pois ainda há instituições que não oferecem um ensino totalmente de qualidade e que também não se mostram preocupadas em reparar seus aspectos estruturais e organizacionais; ou mesmo aprimorar a qualidade da formação e atuação do seu quadro de professores.

Com o intuito de redimensionar as práticas pedagógicas para uma proposta de educação inclusiva e transformadora, é necessário primar por uma escola que não se preocupe apenas com a inserção do aluno no sistema educacional, mas que dê a ele a oportunidade de socializar, vivenciar experiências e aprender conteúdos curriculares, de acordo com suas possibilidades e no seu tempo. Mas, como “[...] fazer para incluir todos os estudantes? A questão não é sobre se devemos praticar a inclusão, mas sobre como fazê-la adequadamente” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 83).

Ainda se tem uma visão da escola como era vista no século XX, marcada por discriminação e preconceito, o que favorece o aumento das desigualdades sociais e leva à exclusão educacional, e, conseqüentemente, social.

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência, tanto de classes comuns como de educação especial, de anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental, nas escolas estaduais de um município do Sudeste goiano. E como objetivos específicos, intenta-se: analisar a formação de professores de alunos com deficiência; e descrever seus modos de atuação, em especial na condição de bidocência.

Para atender aos objetivos da pesquisa, esta dissertação está organizada em sete seções. Na primeira seção, é delineado o contexto metodológico da pesquisa, demarcando os critérios de seleção das escolas e dos participantes da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados para a realização da coleta de dados e os instrumentos utilizados para isso.

Na segunda seção, são abordados aspectos referentes à formação e atuação de professores de alunos com deficiência, enfatizando sua formação inicial e continuada, bem como os desafios vivenciados por eles em se tratando de sua preparação para o exercício da docência.

Na terceira seção, apresenta-se o que dizem as pesquisas acerca da formação e atuação de professores no contexto da inclusão escolar. Além disso, mostra-se a relação vivenciada entre professores da educação regular e da educação inclusiva na perspectiva de um ensino colaborativo, de maneira a investigar suas práticas pedagógicas.

Nas três seções seguintes, são discutidos e analisados os resultados desta pesquisa, tendo por base o referencial teórico e metodológico, como também as discussões das seções iniciais.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese das análises dos resultados da pesquisa, na esperança de que haja repercussões na melhoria da formação e atuação dos professores de referência e da educação especial.

I. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao longo desta investigação, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, que tem como princípio

[...] a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado (REY, 2010, p. 81).

Para traçar o percurso metodológico desta pesquisa, nesta seção são apresentados seus critérios éticos, contexto, participantes, critérios de seleção das escolas e participantes, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

1.1 Critérios Éticos e Contexto da Pesquisa

Este estudo faz parte de uma pesquisa intitulada “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, coordenada pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, como consta no Parecer Número: 2.016.997.

Vale ressaltar que, em atendimento às normas éticas, tanto as unidades escolares como os participantes da pesquisa, e mesmos alguns alunos citados nos excertos, receberam nomes fictícios, para garantir e assegurar a privacidade e o anonimato de todos os envolvidos na investigação.

1.2 Participantes da Pesquisa e Critérios de Seleção

A presente pesquisa foi desenvolvida em instituições de educação básica da Rede Estadual de Ensino de um município localizado na região Sudeste do estado

de Goiás, que conta com 16 escolas. O primeiro critério estabelecido para a seleção das instituições participantes foi que elas ofertassem os anos iniciais do ensino fundamental. Do total, apenas seis atenderam esse requisito. Outra condição era a instituição contar, na etapa de ensino em questão, com professores de apoio à inclusão e professores de SRM para o atendimento educacional especializado (AEE). Das seis instituições que atenderam o primeiro quesito, somente três contavam com professor de SRM. Portanto, são essas as três escolas que, por atenderem a todas as condições da pesquisa, são participantes da mesma, e são denominadas A, B e C.

Para melhor conhecimento das escolas participantes da pesquisa, o Quadro 01, abaixo, apresenta um panorama geral das mesmas, contemplando o número total de alunos por ano, as matrículas, as professoras regentes referência e os alunos com deficiência.

Quadro 01 – Caracterização das escolas contextos da pesquisa – 2017

Escola	Número de alunos matriculados por turma					Total de alunos	PAEE*	PRR**	PAI	PSRM
	1º	2º	3º	4º	5º					
A	A-27	A-18	A-25	A-33	A-34	156	09	06	03	01
		B-19								
B			A-23	A-27	A-25	150	03	06	01	01
				B-27	5-23 C-25					
C	A-21	1-27	A-20	A-29	A-29	116	06	05	06	01

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional (junho de 2017). Elaborado pela autora.

*Público-alvo da educação especial. **Professor regente de referência. ***Professor de apoio à inclusão. ****Professor de salas de recursos multifuncionais.

Também é preciso dizer que foram selecionados professores que nos últimos sete anos tiveram em suas classes comuns alunos com deficiência e que fossem efetivos. Apenas três escolas atendiam a todas essas condições. No entanto, como na escola B havia turmas apenas do terceiro ao quinto ano, optou-se por pesquisar a turma com apenas um aluno com deficiência, pois nas demais nem todos os professores eram efetivos. Além disso, houve uma turma que atendia aos quesitos da pesquisa, mas a professora se negou a participar.

Participaram desta pesquisa três professoras³ regentes de referência da sala de aula comum; seis que atuam de forma direta com estudantes com deficiência, das quais três são professoras de apoio à inclusão; e três professoras de AEE na SRM. Estas foram selecionadas por atenderem o maior número de alunos com deficiência, e também por serem professoras efetivas nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Estadual de ensino do município da pesquisa.

No Quadro 02, abaixo, segue a caracterização profissional das participantes desta investigação.

Quadro 02 – Caracterização profissional das professoras participantes da pesquisa e de seus alunos público-alvo da educação especial

Escola	Ano	PRR* e formação	PAI**	PSRM***	PAEE	Diagnóstico do Aluno
A	4º	Nádia (Pedagogia)	Célia (Pedagogia)	Juliana (Pedagogia)	01	Surdez/Paralisia Cerebral
					01	Microcefalia
					01	Retardo Mental Moderado/ Episódio Depressivo
					01	TDAH ⁴
B	5º	Roberta (Matemática)	Viviane (Geografia)	Mila (Matemática)	01	TDAH
C	2º	Vânia (Pedagogia)	Isadora (Pedagogia)	Clara (Pedagogia)	01	Síndrome de Martin-Bell
					02	Transtornos Hipercinéticos/Distúrbios da atividade e da atenção/ Transtorno Hipercinético de conduta
					01	Déficit de Atenção

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas realizadas com as professoras – 2017.

*Professor regente de referência. **Professor de apoio à inclusão. ***Professor de salas de recursos multifuncionais.

São nove professoras, sendo três de classes comuns, três de apoio à inclusão e três de SRM. Dessas, seis possuem formação em Pedagogia e atuam no 2º e 4º anos. Ainda há duas professoras com formação em Matemática e uma em Geografia, as quais atuam no 5º ano. Vale ressaltar que, apesar de estar prevista a oferta de AEE para o público-alvo da educação especial, as pesquisas apontam que as SRM atendem alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou alunos com dificuldade de aprendizagem.

³ Todas as participantes da pesquisa são mulheres.

⁴ O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

1.3 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

As atividades desta pesquisa foram iniciadas a partir do levantamento de referenciais teóricos, especialmente de autores que discutem a formação e atuação de professores que atendem alunos da educação especial. A primeira iniciativa foi realizar o levantamento de artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Em junho de 2017, foi realizada uma busca na SciELO com o descritor “formação de professores”, com a intenção de fundamentar a discussão sobre formação em relação aos professores, de modo geral, mas considerando especialmente os da educação especial. Como resultado, foram encontrados 606 artigos. A partir disso, foram acrescentadas outras palavras-chave a esse descritor, o que resultou nos seguintes dados:

- Formação de professores: 606 artigos;
- Formação de professores – desafios: 44 artigos;
- Formação de professores – educação básica: 11 artigos;
- Formação de professores – curso de conhecimentos: 13 artigos;
- Formação de professores – educação especial: 12 artigos.

No total, sobre a temática, foram encontrados 686 artigos na SciELO.

Dos 80 artigos encontrados a partir da junção do descritor formação de professor e outro – desafios, educação básica, curso de conhecimentos e educação especial – apenas 28 apoiaram teoricamente este estudo.

Além disso, outras pesquisas e estudos foram realizados, e algumas teses e dissertações encontradas na BDTD foram utilizadas como subsídio teórico para fundamentar a análise dos dados.

Em seguida, foi realizado um levantamento de dados junto à Subsecretaria Regional de Educação Cultura e Esporte (SRECE)⁵ do município da pesquisa. Buscou-se conhecer as formações oferecidas para os professores, tanto de classe comum como da educação especial, que trabalharam nos anos iniciais do ensino

⁵ Nome dado pela Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás às regionais de ensino no período de 2011 a 2017.

fundamental nos últimos sete anos, de maneira a saber por quem elas foram ofertadas, quem foi o público-alvo e a quantidade de participantes⁶.

Depois da pesquisa bibliográfica realizada para embasado teórico do estudo, foram elaborados três roteiros de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de coletar dados das próprias professoras das instituições pesquisadas, quais sejam: as de referência, as de apoio e as da sala de AEE. Esses instrumentos foram apreciados pela equipe do Neppein, que muito contribuiu para alinhar os questionamentos propostos, a fim de que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

É importante ressaltar que se procurou não perder de vista, na elaboração do roteiro de entrevistas, a preocupação quanto à linguagem, à estrutura das perguntas propostas, e à sequência lógica das mesmas, de modo a manter sua cadência e coerência, para que não fosse perdido o foco em relação às informações e dados que se pretendia coletar (MANZINI, 2001, 2003; TRIVINOS, 1987).

Ainda é importante ressaltar que, para a elaboração do roteiro das entrevistas, observaram-se vários aspectos, entre eles: a formação e atuação dos docentes na condição de bidocência; formação inicial e continuada de professores de estudantes com deficiência; práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação especial; compreensão acerca da educação especial e inclusão escolar; e relação educação especial e educação comum, bidocência e os papéis e atribuições dos professores de alunos com deficiência.

Antes de iniciar a realização das entrevistas, todas as professoras que atenderam os requisitos estabelecidos, e que foram selecionadas para participar da pesquisa, foram esclarecidas sobre o delineamento da mesma, seus objetivos e aspectos éticos. Após os esclarecimentos, elas assinaram o termo de anuência e consentimento livre e esclarecido para participação, bem como autorização para divulgar e publicar seus resultados.

Depois disso, nos meses de novembro e dezembro de 2017, as entrevistas foram realizadas. Todas elas foram gravadas em um tablete Samsung e, em seguida, transcritas na íntegra para a forma textual. Nesse aspecto, teve-se o cuidado de não mostrar os vícios de linguagem das participantes, evitando possíveis constrangimentos para as mesmas. Cada entrevista durou de 36 minutos a 1h19,

⁶ Ver quadros 08, 09, 10 e 11 presentes na seção IV desta dissertação.

perfazendo um tempo total de 7h49 de gravação e 134 páginas de texto. Após a transcrição das entrevistas na forma textual, foi iniciada a análise de dados, apresentada a partir da seção IV desta dissertação.

De acordo com Barbosa (2008, p. 02), “[...] a entrevista pode fornecer uma quantidade de informações muito maior do que o questionário”. Tendo isso em vista, tinha-se convicção de que, para melhor compreender os resultados encontrados nas entrevistas, seria necessário fazer uma boa exploração dos dados, bem como ampliar o conhecimento sobre o ambiente vivido pelas professoras.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, ela foi escolhida por propiciar a formulação de perguntas basilares em relação ao tema a ser investigado, o que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para a utilização dos dados transcritos das entrevistas na dissertação, em forma de excerto, teve-se o cuidado de organizá-los da seguinte maneira:

- pausas curtas foram indicadas por vírgula;
- pausas longas foram sinalizadas com reticências;
- sinais de pontuação foram empregados para demarcar entonações, como ponto de exclamação, de interrogação, ponto final e dois pontos;
- letras em caixa alta foram utilizadas para enfatizar determinadas palavras; e
- colchetes foram empregados para indicar acréscimos ou comentários.

Os trechos transcritos na análise de dados estão organizados com recuo de quatro centímetros, em itálico, de modo que se distinguem das citações teóricas ao longo da dissertação, as quais estão no formato normal, sem qualquer marcação de estilo. Esses critérios foram propostos por Manzini (2012) e utilizados em outras pesquisas que se utilizaram de entrevistas, como as de Lago (2010) e Campos (2018).

Para a organização dos dados, foi empreendida uma nova etapa de leituras e estudos, sempre primando pela análise reflexiva das informações e pela possibilidade de articulação dos dados encontrados na pesquisa com os referenciais teóricos. A sistematização das informações está apresentada nas seções IV, V e VI desta dissertação. Mas, antes de serem exibidos os resultados da pesquisa, as

seções II e III, na sequência, trazem as discussões teóricas que guiaram esta pesquisa.

II. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A formação de professores se tornou, desde o final do século XX, objeto de investigação constante de educadores e pesquisadores que procuraram compreender os sistemas de ensino, visto que eles não têm mostrado qualidade, eficácia, tampouco equidade. Considerando esse cenário, nesta seção, serão apresentadas as contribuições da teoria histórico-cultural para o fortalecimento de conhecimentos e práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores. Ao mesmo tempo, será tecida uma discussão sobre o papel do professor, apontando o seu grande desafio de estar preparado para pensar no aluno com deficiência, de modo a incluí-lo na sociedade educativa.

Nessa perspectiva, com base na visão de autores como Facci (2004), Libâneo (2000), Vigostsky (1986) e Leontiev (1978), será problematizada a necessidade de formação para os professores, a começar pela educação superior em nível de graduação, nos cursos de licenciatura. Isso porque é somente a partir dessa formação docente que se pode promover uma educação de qualidade também para os alunos.

É preciso ter em vista que a educação é um processo construído historicamente. Logo, as mudanças nos modelos de formação de professores tornam-se foco de análise, tendo em conta as demandas de uma pedagogia que pensa o aluno com deficiência inserido na sociedade educativa.

Sabe-se que o professor nunca está pronto, preparado, de maneira que sua prática deve ser aperfeiçoada ao passo que vivencia e exerce a docência. Nessa direção, Salgado (2006, p. 65) reforça que a identidade profissional do professor é construída ao longo do processo educativo, e salienta que “[...] a identidade não é um produto, é um lugar de lutas, conflitos e construção de sentidos”.

Por essa compreensão, todos os momentos vividos no trabalho do professor oportunizam que ele possa melhorar sua maneira de atuar, agir, pensar, e dão um novo direcionamento rumo a uma ação inclusiva. Sendo assim, a formação profissional tem início na formação inicial do sujeito e se prolonga durante o

exercício da profissão docente, período em que são formados valores e crenças (SALGADO, 2006).

Logo, entende-se que pensar sobre a formação e atuação de professores se faz necessário a partir de uma teoria crítica de formação humana, que entende como indispensável verificar se os processos formativos resultam em mudanças na atuação dos mesmos. Neste estudo, serão adotados os pressupostos da abordagem histórico-cultural para discutir que o homem é sujeito de uma formação cujos princípios são humanizados a partir de uma mediação. A escolha dessa abordagem se deu por acreditar que a formação inicial dos profissionais da educação precisa se ater a princípios de uma teoria que fortaleça e amplie o conhecimento e a prática pedagógica, primando pela promoção do desenvolvimento humano.

Para Saviani (2005), faz-se necessário adotar uma teoria que dê conta de analisar dialeticamente a educação, e a abordagem histórico-crítica pensa no coletivo, entendendo a escola como instrumento de transformação do sujeito, que, ao interagir, produz sua própria história. Na compreensão do autor,

[...] a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (SAVIANI, 2015, p. 34).

Nesse entendimento, a mediação se dá em um processo de interação entre os indivíduos, na sua apropriação de conhecimentos oriundos de outras culturas. Mas é preciso ponderar que “As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias” (SAVIANI, 2015, p, 36).

Saviani reafirma os pressupostos de Vigotsky (1991) em relação à teoria histórico-cultural, por acreditar que o homem é formado em interação com a cultura e a sociedade através da mediação dos signos, ou seja, da fala, da escrita, dos símbolos e imagens. Esses são instrumentos produzidos socialmente e utilizados pelos homens no processo de comunicação com outros.

Para Vigotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano social, nas relações, para depois se tornar individual. Isso quer dizer que o homem se constitui, no âmbito da teoria histórico-cultural, em ações, e é justamente isso que o diferencia dos animais. Essas relações são mediatizadas indiretamente com o mundo, através da apropriação de experiências acumuladas culturalmente.

Percebe-se claramente no paralelo estabelecido entre as pesquisas de Vigotski e as ideias marxistas, que o homem, embora amplamente influenciado por questões de ordem biológica, é um ser socialmente constituído que constrói a si mesmo de forma consciente através da sua ação sobre a realidade (BARONI; SANTA, 2014, p. 2).

Os autores deixam claro, com base em Vigotsky, que quem decide os rumos de desenvolvimento do indivíduo é a cultura, que, por meio da interação e apropriação, transforma-o em sujeito, o que proporciona a produção das relações sociais. Logo, o indivíduo se torna condicionado às interações tendo em vista o meio no qual convive, de modo que seu desenvolvimento acontecerá de acordo com o universo de signos que o rodeiam. Sendo assim, “[...] quanto mais pobre for o universo simbólico de um indivíduo, tanto menores serão as possibilidades de um desenvolvimento pleno das suas funções psicológicas superiores” (BARONI, SANTA, 2014, p. 13).

Em relação à formação humana, Vigotsky (1930) afirma que

[...] o caráter de classe e as distinções de classe como responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade, quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado [...]. De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente único diferencia-se e fragmentase em vários tipos, de diferentes classes sociais – como estes, por sua vez, permanecem em agudo contraste entre uns e outros –, mas também a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como a sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral, no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas (VIGOTSKI, 1930, p. 3).

Nessa perspectiva, baseando nos pressupostos Vigotskyanos, compreende-se a tamanha necessidade da mediação para melhoria no processo educacional, uma vez que o professor se encontra diante do desafio de buscar uma pedagogia

que pense no aluno com deficiência e considere a necessidade desse público ser incluído na sociedade educativa.

Em decorrência das transformações sociais, como também das mudanças de paradigma nos campos social, econômico e político, o trabalho de ser e estar professor se torna complexo. Isso porque, com todas as mudanças na estrutura da sociedade capitalista, faz-se necessário mudar também os conceitos que se têm de formação de professores, visto que a estrutura das organizações sociais se fazem presentes na escola.

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores reafirmam os pressupostos do materialismo dialético. Por isso, valendo-se da abordagem histórico-cultural, esta pesquisa intenta compreender como se dá a formação e atuação dos profissionais da educação, de modo geral, com também os da educação especial.

É preciso ter ciência de que a sociedade capitalista é formada por organizações sociais, entre elas a escola, espaço onde acontece a formação do professor e também do aluno. Pensar em um ensino de qualidade se torna a principal ferramenta para se formar indivíduos comprometidos com a vida social, e capazes de participar da mesma nos aspectos político, econômico e cultural. E o professor assume o principal papel nesse processo educativo.

Isso porque a educação, enquanto processo histórico, é mediada pelo educador, cuja formação depende de sua concepção de mundo, de como percebe a sociedade na qual está inserido. Nesse sentido, "A prática na aula deve ser esclarecida pelos princípios teóricos e melhorada pelos resultados da investigação. A teoria pedagógica só pode erguer-se a partir de uma prática conhecida e refletida" (MIACARET, 1991, p. 12).

O que diferencia o homem dos animais, na concepção histórico-cultural, é justamente sua capacidade de produzir e reproduzir conhecimentos. Esse movimento se inicia desde o nascimento, quando a criança é inserida no meio social, apropriando-se e reproduzindo o que a cultura transmite. No entanto, isso não significa uma posição passiva, visto que cada ser, na sua particularidade, é capaz de desenvolver funções sociais, culturais e também individuais.

No entendimento de Vygotsky (1996), a principal característica do ser humano é a transmissão e assimilação da cultura, pois, ao se apropriar dela, transforma-se em produtor de relações sociais. Como salienta Leontiev (1978),

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267).

A apropriação é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano, tendo em vista que o homem não se adapta ao mundo, mas se apropria dele. Considerando o que colocam Vigotsky (1987) e Leontiev (1978), a qualidade do ensino está relacionada com a formação do professor, com a apropriação que ele faz ou não dos conhecimentos da cultura.

Isso leva a pensar na seguinte questão: o modelo cultural de sociedade e das instituições de ensino propicia formações críticas de profissionais da educação; ou reafirma uma cultura passiva, submissa aos preceitos de uma sociedade com preponderância de dominantes e dominados?

Acredita-se que é na vida social que estão os pressupostos de imensas possibilidades da ampliação cultural, o que “[...] borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica” (VYGOTSKY, 1987 p. 153).

Nessa compreensão, a educação de pessoas com deficiência necessita se voltar para a construção das funções psicológicas superiores, e não privilegiar as funções elementares. A partir desse pressuposto, toda e qualquer finalidade educacional deve ser estabelecida para a criança, com ou sem deficiência (VYGOTSKY, 1987). Na concepção do autor, não se nasce humano, torna-se humano quando se apropria da cultura e participa das relações sociais. Por isso, todos precisam ter os mesmos direitos na sociedade para interagir no seu tempo, de acordo com suas possibilidades. E o professor é o mediador desse processo.

Entretanto, esse profissional nem sempre está preparado para atuar na docência. Libâneo (2000) acredita que as universidades não estão formando professores preparados para a atuação pedagógica, visto que os estudantes dos cursos de licenciatura não mostram conhecer os conteúdos e práticas pedagógicas. O que se espera da escola é que ela garanta a aprendizagem do aluno. Logo, “Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter ele

próprio esse domínio [...] Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor” (LIBÂNEO, 2000, p. 60).

A educação e a escola somente terão qualidade quando houver uma formação de professores com qualidade desde a graduação, nas licenciaturas. Facci (2004) adverte que, se os professores não tiverem acesso ao conhecimento nas universidades, caso não haja apropriação dos conhecimentos sobre as teorias pedagógicas e dos avanços da ciência, possivelmente eles não saberão ensinar.

Pelo viés da abordagem histórico-cultural, é fundamental a existência de espaços e ações voltadas para o desenvolvimento humano no ambiente escolar. Além disso, essa teoria considera que, ao passo que o indivíduo participa de formações, sejam elas iniciais ou continuadas, ele mesmo compreende a necessidade de reformular suas próprias práticas pedagógicas, se as considerar ultrapassadas ou indevidas.

Portanto, o desenvolvimento social do professor e do aluno depende da relação que eles estabelecem com a cultura escolar, pois é a partir da interação entre os próprios indivíduos e entre eles e a cultura que surgem as relações pedagógicas. Nessa concepção, a escola se torna o principal objeto de humanização.

Leontiev (1978) considera que as relações do indivíduo com a cultura são primordiais para o seu desenvolvimento, e afirma que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Considerando o posicionamento do autor, pensar no desenvolvimento humano leva a refletir sobre a formação e atuação de professores em um movimento dialético, visto que se tratam de seres históricos e sociais. Os indivíduos herdam características da cultura, e, com isso, a herança biológica que se tem ao nascer sofre apropriações, moldando-se ao que social e historicamente é construído.

Para Leontiev (1978), a primeira condição para que o homem se coloque na condição de homem, quando ele entra em contato com humanizados, é a relação com os outros. Do mesmo modo, a história somente evolui com a transmissão de conhecimentos para as novas gerações, através das aquisições culturais propostas por meio da educação. Assim sendo, quanto mais progride a humanidade, mais rica se torna a prática sócio-histórica.

Este processo de humanização só é possível na relação com outros homens. Os indivíduos não podem ser tomados como seres em si, já que para viver, necessitam estabelecer relações de interdependência, ou seja, o próprio fundamento da sociabilidade humana é a necessidade de entrar em relação com a natureza e os outros homens para que sejam atendidas tanto as necessidades materiais, quanto as espirituais (MEIRA; FACCI, 2007, p. 45).

Assim, no que se refere à formação e atuação de professores, é basilar haver sintonia entre a pretensão pedagógica e os conteúdos a serem apreendidos. Não é tempo para cursos apenas teóricos; faz-se urgente a formação de profissionais preocupados com a pesquisa sobre a prática, o que repercute na atuação pedagógica.

Nessa compreensão, a capacidade crítica e reflexiva do professor, entendida como indispensável, deve ser instigada, de modo que ele perceba a escola como instituição social, inserida em um modelo de sociedade em que prevalecem desigualdades e injustiças que necessitam ser superadas.

O professor precisa se adequar a esse contexto para que promova uma educação com o sentido de formação, e não apenas como transmissão de conhecimentos. Giroux (1977, p. 162) acredita que, "[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumissem todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos".

Ao tratar da formação de professores como um processo, Freire (1996) explica que ela evolui permanentemente quando há reflexão que fundamente uma perspectiva crítica e inacabada. "Na Formação dos professores, o momento fundamental é de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] é ser consciente do inacabamento do ser" (FREIRE, 1996, p. 44-55).

O modelo de formação e atuação profissional em voga ainda no século XXI não corresponde às exigências da prática pedagógica. Diante disso, tornam-se necessárias formações continuadas, com o intuito de ampliar os horizontes dos professores, levando-os a ponderar sobre suas práticas. Somente assim eles terão condições de repensar seu trabalho e fazer ajustes naquilo que não apresenta resultados satisfatórios.

A compreensão da formação e atuação de professores, a partir da abordagem da teoria histórico-cultural, aponta para a necessidade de se pensar na postura de profissionais que estejam preparados para atuar inclusive com os alunos com deficiência. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância das interações entre os indivíduos para o aprimoramento da cultura na qual estão inseridos.

Muitos alunos passam pela experiência educacional sem tirar qualquer proveito em termos de desenvolvimento, além de terem comprometido grande parte do seu tempo. Mas falar em inclusão exige primar por uma escola de qualidade, o que requer reestruturar a formação inicial e continuada dos professores, de modo a tornar suas práticas pedagógicas inclusivas. É imprescindível reformular os cursos de formação de professores para que eles mudem sua prática, visto que as políticas pedagógicas da segunda década do século XXI continuam reafirmando o que se via na década de 1970: educação como instrumento de manutenção e reprodução do sistema capitalista vigente.

Saviani (2007) explica que uma das particularidades da década de 1980 foi precisamente a busca por teorias que não se contrapassem à ordem dominante. Esse contexto demandou a construção de uma pedagogia contra-hegemônica, que em lugar de servir aos interesses dominantes, fosse articulada com as demandas dos dominados. O autor pensa em uma teoria em que a escola assume papel fundamental no processo de transformação do sujeito, o nascimento da dialética, o que provocou a necessidade de pensar em teorias pedagógicas coletivas e que dessem conta de avançar frente às teorias crítico-reprodutivistas.

No século XXI, a função da escola é ser transmissora de um saber sistematizado e acumulado historicamente, de maneira a propiciar o acesso ao conhecimento aos estudantes, a fim de que se apropriem da herança social a que fazem jus. Por conseguinte, é papel do professor preparar os indivíduos para esse apoderamento da cultura, o que ocorre através da mediação de conhecimentos científicos.

Assim, a escola é chamada a cumprir uma clássica função. Conforme evidencia Libâneo (1989, p. 23), “A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem suas posições na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade”. Isso reafirma que o professor precisa se organizar nos modos como irá atuar, pois, caso se prenda naquilo que o aluno já sabe, sentir-se-á desmotivado em continuar seus estudos.

Mas Saviani (2005) adverte que não se pode atribuir a responsabilidade do fracasso escolar somente aos professores, pois eles também são vítimas de situações sociais.

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não precedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2005, p. 31).

Conforme menciona o autor, é fundamental repensar os cursos de formação de professor no Brasil e retirar a responsabilidade pelos fracassos da educação somente desses profissionais da educação.

O professor, na perspectiva histórico-cultural, assume um dos papéis mais importantes no processo escolar, que é transmitir o conhecimento científico. Porém, isso é um desafio na sociedade capitalista, visto que nem todos possuem uma formação inicial que garanta a sua competência para o exercício da docência. Por isso, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação deve ser compartilhada com outros atores, como governantes, gestores, agentes educacionais e pais.

Posto isso, é preciso questionar:

Mas será, que todos os professores realmente estão preocupados em ensinar? [...] situações adversas nem sempre permitem que o professor tenha uma boa formação e condições objetivas para

ensinar, tais como salário digno para a profissão, maior incentivo financeiro por parte dos governantes, escolas melhor equipadas e estruturadas fisicamente, entre outros fatores (FACCI, 2007, p. 141).

Entende-se como essenciais políticas públicas com caráter pedagógico, mas também recursos financeiros e estruturas físicas que assegurem a consolidação do processo educacional.

Considerando tudo o que foi exposto, nota-se que ser professor não é tarefa fácil, pois o contexto social no qual a escola está inserida demanda reflexões sobre a prática docente além de interferência nela. E, do professor, são exigidos conhecimentos e competências para que consiga conjugar reflexão teórica e prática. Apenas cumprindo esses requisitos a escola terá assumido a sua verdadeira função de transformar, juntamente com os alunos, a sociedade.

III. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS RELAÇÕES ENTRE PROFISSIONAIS

Desde meados dos anos 1990, mas especialmente nos anos 2000, nota-se uma preocupação com a política de educação especial no Brasil, que ganhou novos contornos e passou por alterações conceituais e estruturais. Nesse contexto, abriu-se espaço para se pensar sobre as políticas e práticas pedagógicas visando o atendimento do aluno com deficiência; e também foi colocada em questão a formação dos professores, bem como a necessidade de relacionar teoria e prática. São esses os aspectos a serem discutidos nesta seção da dissertação.

A presente seção está organizada em duas subseções: a formação de professores de alunos com deficiência e o processo de formação inicial de professores de alunos com deficiência. Na primeira delas, verifica-se como as pesquisas discutem a formação para atuação com os alunos com deficiência e inclusão escolar. Junto a isso, promove-se uma reflexão sobre conceitos que permeiam a inclusão na educação básica e suas repercussões no âmbito das políticas públicas educacionais.

Na segunda seção, discutem-se os modelos de formação de professores e busca-se compreender como se dá a prática pedagógica dos diversos profissionais envolvidos na educação, tanto os que atuam no ensino regular como os professores da educação especial, particularmente os de apoio à inclusão e de AEE.

3.1 Formação de Professores de Alunos com Deficiência

Esta subseção está organizada em dois subtítulos. No primeiro, intenta-se compreender como se dá a formação inicial dos professores, especialmente os da educação especial. Isso porque se faz necessário formar indivíduos críticos e reflexivos, o que requer professores com bagagens teóricas e metodológicas em relação a conteúdos específicos, e não simplesmente em disciplinas isoladas. Não se pode pensar em uma escola inclusiva com um quadro de professores portadores de certificados, treinados, mas despreparados para o exercício da docência.

No segundo subtítulo, são focalizadas as pesquisas que versam sobre a formação de professores para estudantes com deficiência, tendo em vista que a

inclusão não é mais vista como uma política de segregação, mas pensada em uma perspectiva inclusiva. Nesse ponto, procura-se refletir sobre as políticas que ampliaram o acesso do aluno com deficiência nos espaços regulares, levando em consideração que a expansão do acesso não acarretou em uma escola verdadeiramente inclusiva. Fica evidente, nesse tópico, a necessidade de se criar uma pedagogia que viabilize a inclusão do aluno com deficiência não apenas o inserindo nas salas regulares, e sim propiciando sua inclusão no processo do conhecimento.

3.1.1 Formação Inicial de Professores de Alunos com Deficiência

Ao estudar sobre as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura a partir das investigações de Vitaliano e Acqua (2012), verifica-se a carência no processo de formação de professores para alunos com deficiência. As autoras discutem a fragilidade dos cursos de licenciatura e apontam a necessidade de inserir disciplinas nos estágios em salas inclusivas. No mais, elas indicam conteúdos curriculares para serem trabalhados, e percebem a necessidade de articular as políticas de formação de professores com as de inclusão.

É sabido que a finalidade da educação inclusiva é acolher todas as pessoas que apresentam alguma “diferença” em relação ao que é considerado pela sociedade como “normal”. Mas as instituições de ensino não estão preparadas para lidar com essa diferença, visto que há um histórico de exclusão das pessoas com deficiência da sociedade e também das escolas, pois não se formam professores para consolidar a inclusão. Diante desse cenário, pensar os processos de formação inicial e continuada de professores da educação especial é um desafio, pois não se sabe em que medida a educação regular abriga a especial.

A formação inicial de professores como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de **formação** e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de **controle da certificação** ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar [...] **agente de mudança** do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999, p. 77, grifos do autor).

Corroborando com a autora, Vitaliano e Acqua (2012) enfatizam a necessidade de disponibilizar nos cursos de licenciatura uma preparação para a inclusão dos alunos com deficiência. Conforme Garcia (1999), se as instituições de ensino continuarem nos mesmos moldes, estarão apenas treinando os professores, certificando-os para exercerem a docência, sem que tenham um real conhecimento da prática reflexiva, que se realiza por meio da articulação entre teoria e prática.

Na percepção de Vitaliano e Acqua (2012), os cursos de licenciaturas têm tomado como base somente as orientações dispostas nos documentos regulatórios e nas diretrizes dos cursos. E é muito difícil mudar o direcionamento da formação inicial dos professores caso se mantenha a preparação de indivíduos mecanizados, moldados para continuidade de uma sociedade passiva e alienada ao ritmo de trabalho.

A perspectiva da inclusão escolar é recente, pois iniciou no Brasil nos anos 1990. Até então, o que havia eram salas segregadas, de modo que os “melhores” ficaram em uma sala e os “excluídos” em outra. Apesar dos avanços, especialmente em termos legais, esse cenário ainda existe em algumas instituições, nas quais permanecem professores “treinados” para dar aulas, e não habilitados ou especializados para atuar na educação especial, para lidar com as diferenças.

Vitaliano (2002) acredita que, para superar essa dificuldade de inclusão nas instituições de ensino, os cursos de formação de professores precisam incluir “[...] seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles, além das concepções que perpassam por esses elementos” (VITALIANO, 2002, p. 293). Ademais, a autora defende que o processo de formação do professor deve acontecer de modo coletivo, havendo um consenso entre todas as disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura.

Diante disso, é oportuno pensar na formação de professores críticos, reflexivos, que tenham sua atuação fundamentada em princípios que integrem conhecimentos teóricos e metodológicos (MARTINS, 2006). Ratificando essa ideia, Rodrigues (2008) enfatiza ser

[...] necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas. Realça-se, ainda, a importância das estratégias de formação como inseparáveis do processo de formação: a inovação e

a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores (RODRIGUES, 2008, p. 7).

Significa que, enquanto os cursos de licenciaturas não tiverem em suas diretrizes curriculares disciplinas com conteúdos específicos para cada área do conhecimento, com teorias, metodologias e didática próprias, será mantido o processo de exclusão dos alunos com deficiência. Isso porque o professor, considerado o principal agente de transformação social, é quem pode fomentar uma educação voltada para a transformação social e inclusão, o que depende de seu processo formativo, em especial dos conteúdos que compuseram sua formação enquanto docente.

Estudos de Vitaliano e Acgua (2012), Martins (2006), Vitaliano (2002) e Garcia (1999) reforçam que disciplinas sobre o tema de inclusão de alunos com deficiência precisam ser planejadas, vivenciadas e implementadas nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Significa, pois, que as licenciaturas não podem reduzir seus conteúdos e qualidade a mínimos.

Considerando a educação especial nas escolas públicas brasileiras, Garcia (2008) mostra que há professores habilitados, os quais possuem conhecimentos sobre a prática e atuam de acordo com as necessidades de cada aluno atendido. Entretanto, também há docentes desabilitados, sem nenhuma formação inicial, alguns com apenas nível médio de escolaridade, que são apenas treinados, condicionados a um trabalho rotineiro.

Pode-se dizer que esses professores são leigos em relação à docência, pois desconhecem os procedimentos metodológicos; não possuem conhecimentos teóricos; e são desprovidos de saberes didáticos que versam sobre a prática docente. Muitas vezes, eles aprendem no exercício da docência, através dos “erros” e “acertos”, dos limites e desafios que encontram.

Tendo em vista esse quadro de formação limitada, Carvalho (2011) fala sobre a relevância de os professores possuírem conhecimento sobre teoria e prática, de modo que tenham flexibilidade no exercício da docência, o que, para ele, é um “[...] fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas” (CARVALHO, 2011, p. 67).

Essa habilidade de ser flexível e adaptável do professor é essencial. Todavia, sem possuir conhecimento teórico e metodológico sobre a prática, o docente não será capaz de refletir sobre ela, tampouco terá condições de ajustar seus planejamentos e ações de maneira a atender as necessidades específicas de seus alunos.

Nozi e Vitaliano (2011, p. 10) ensinam que, para ter sucesso no exercício da docência, “[...] é necessário que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, vislumbrando uma pessoa dotada de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade”. Desse modo, entende-se como indispensável a ampliação das discussões sobre formação de professores para alunos com deficiência, para incorporá-las no que dizem as pesquisas sobre a inclusão escolar.

3.1.2 As Pesquisas sobre a Formação de Professores para Inclusão Escolar

A formação de professores com vistas a uma educação para todos é um assunto que não se esgota. Por isso, neste tópico, mostra-se como as pesquisas discutem essa temática.

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o discurso sobre a inclusão educacional despontou, e passou-se a refletir sobre as habilidades e competências que seriam necessárias aos professores. No mais, o referido documento sinalizou a relevância de uma pedagogia de aptidões que considera não apenas as capacidades intelectuais dos alunos, mas também seus interesses, habilidades e competências. Portanto, desde o final do século XX, mas especialmente nos anos 2000, as políticas de educação inclusiva se voltaram para as práticas inclusivas, rompendo com o atendimento de caráter segregado.

Desse modo, conhecer o que dizem pesquisas sobre a formação de professores para a atuação com estudantes com deficiência possibilita repensar a atuação e prática pedagógica desses profissionais. Essa perspectiva se fortalece ao passo que, no exercício da docência, torna-se necessário utilizar conhecimentos e experiências adquiridas ao longo dos caminhos formativos e também profissionais.

A partir da década de 1970, que se baseava no princípio de normalização e no corolário da integração escolar, com a provisão de um contínuo de serviços, indo do considerado menos restritivo (classe comum) até o mais segregado (classe hospitalar/ensino domiciliar). Posteriormente, na década de 1990, a filosofia de inclusão escolar veio priorizar a colocação na classe comum do ensino regular, mas também todos os apoios dos quais ele necessitasse para o ambiente da classe comum, a fim de evitar ao máximo os serviços que envolviam retiradas do aluno da sala atendimentos alternativos, suplementares, ou mesmo substitutivos, que acabavam por manter em paralelo os sistemas da Educação Especial ou Regular (MENDES, 2011, p.141).

A LDB (BRASIL, 1996) reafirma o previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assegura o direito das pessoas com deficiência a se matricularem na rede pública de educação. Logo, a AEE em SRM ganhou espaço nas escolas regulares e os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passaram a ter direito a professores específicos para atendimentos no contraturno, mesmo que em outras escolas, onde houvesse essa sala.

O Brasil se via diante da necessidade de adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva. E, com a descentralização administrativa dos recursos financeiros, essa política era percebida como parte fundamental para o processo de inclusão do ensino no país, o que garantia, inclusive, o acesso a empréstimos internacionais.

Tendo em vista a necessidade de alcançar a equidade, com universalização do acesso à escola, o foco passou a ser a qualidade do ensino. Nesse momento, a precariedade no exercício da docência despertou questionamentos sobre a qualidade da formação inicial e da atuação dos profissionais da educação, sobretudo dos professores.

As políticas públicas de educação especial no Brasil pouco traçaram diretrizes que realmente sustentassem uma educação inclusiva. Até os anos 1960, os profissionais da educação especial eram formados como professores primários, de maneira que seus conhecimentos eram adquiridos no próprio exercício da profissão, enfrentando os desafios de atuar com alunos da educação especial. Outras vezes, essa formação acontecia em cursos oferecidos pelas instituições especializadas. Já no final da década de 1960 e início dos anos 1970, a educação especial passou a

fazer parte dos cursos de Pedagogia, quando foram criadas habilitações em áreas específicas de deficiência.

O disposto nas diretrizes gerou impasses quanto à formação de professores em educação especial, e provocou um aumento acelerado da oferta de formações na pós-graduação *lato sensu*, principalmente no setor privado. Desse modo, houve um crescimento significativo de profissionais com titulação, o que não significa que eles estavam realmente preparados para atuar com a educação inclusiva. E o desafio da qualidade e competência no que diz respeito a essa educação permanece ainda no final da segunda década do século XXI.

A partir da década de 1990, as políticas inclusivas ganharam novos contornos, havendo alterações conceituais e estruturais, tendo em foco uma perspectiva inclusiva para a educação nacional. Além disso, foi dado maior destaque ao sujeito com deficiência e para a formação de professor. Nesse contexto, despontaram discussões bastante pertinentes sobre as políticas e práticas de formação de professores para a educação especial, mas que não acarretaram em mudanças expressivas.

Despontou uma preocupação quanto ao atendimento ao aluno com deficiência, tanto nas escolas regulares como nas instituições especializadas. Essa situação fez pensar na inviabilidade de formações iniciais de professores em que há dissociação entre teoria e prática, dada a necessidade de que eles se coloquem na condição de “construtores” e “reconstrutores” do conhecimento.

A partir dos anos 1990, os professores foram reconhecidos como os responsáveis pela produção intelectual, pelas abordagens teórico-metodológicas. Para Nóvoa (1995), essa nova visão da identidade do professor se confronta com a compreensão limitada dos estudos anteriores, que o reduzia a um profissional com restritas competências e técnicas, de maneira que ele não era visto como intelectual e produtor de saberes.

Nessa conjuntura, o profissional docente começou a ganhar espaço no cenário educacional, tornando-se alvo de estudos e debates, e seu modo de interagir junto à sociedade passou a ser analisado, pois os estudiosos consideravam que isso interferia na vida profissional. Nóvoa (1995) afirma que, nesse período, educadores e pesquisadores brasileiros despertaram para a necessidade de estudar as políticas públicas de educação inclusiva, bem como compreender o trabalho

docente nesse campo, a partir do seu histórico, e também de aspectos individuais e profissionais.

Com essa mudança na forma de pensar as pesquisas, passaram a ser demandados do professor conhecimentos e competências para trabalhar com metodologias adequadas ao estudante com deficiência. Porém, constatou-se que conhecimento técnico não é o suficiente para garantir uma atuação eficiente, tampouco resulta em competência para ensinar a todos, considerando suas necessidades e potencialidades individuais.

Como dito, os anos 1990 foram marcados por mudanças de paradigma no que diz respeito à prática de formação docente e do conhecimento, o que leva a se pensar na identidade desse profissional, a qual, segundo Pimenta (1999), é construída a partir

[...] da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Mediante essas colocações, observa-se a importância de se considerar a formação do professor em meio a um processo constante de transformações, levando-se em conta o contexto vivenciado, como também o público-alvo em confronto com as práticas executadas. Tudo isso favorece construções e reconstruções permanentes da prática pedagógica, e aponta para a necessidade de se promover, no próprio espaço educacional, reflexões sobre a atuação docente.

Pimenta (1999) assegura que a identidade se constrói quando se atribui um significado social para a profissão. E o modelo de profissional da educação se apresenta como fator primordial para as mudanças de paradigma no que se refere às políticas de formação de professores. Para Martins (2006), a importância da formação de um professor reflexivo se dá pelo fato de que, diante de situações complexas e problemáticas, ele será capaz de integrar seus conhecimentos teóricos e metodológicos de forma inteligente e criativa, de modo a ter êxito profissional.

Ao falar sobre o professor reflexivo, Libâneo (2002) explica que a reflexividade crítica consiste em uma ação intencional de

Fazer e pensar, a relação teoria e prática; Agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão das contradições; Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Martins (2006) e Libâneo (2002) consideram que o local de experiência profissional é o ponto crucial para o exercício da prática docente. Sendo assim, as licenciaturas, enquanto espaço voltado para a formação inicial dos futuros professores, deveriam ser instrumento primordial para a formação profissional docente, em particular dos que atendem estudantes com deficiência.

Mas o que se nota é que “[...] o despreparo para trabalhar e a diversidade e com a diferença de toda ordem é uma constante nas demais instituições de ensino superior” (MOREIRA, 2007, p. 268). Esses cursos apresentam lacunas em suas organizações curriculares, e não preparam os professores, minimamente, para atuar de maneira crítica e reflexiva.

Pimenta (1999) afirma que o conhecimento necessário para o ensino é construído e reconstruído pelo próprio profissional, o que ocorre quando ele entra “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). É através da experiência que o professor desenvolve sua capacidade de reflexão sobre a prática, e, assim, reconstrói seus saberes. E os saberes adquiridos no processo de formação inicial propiciam o embasamento curricular e científico necessário para a reformulação de práticas, com vistas a torná-las consistentes e efetivas.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 59) assinalam que os saberes disciplinares “[...] se encontram à disposição da sociedade tais como se acham integrados à universidade sob forma de disciplinas, no âmbito das faculdades e cursos distintos”. Mas esses autores questionam a forma isolada como são trabalhadas as disciplinas nos cursos de formação inicial de professores, entendendo que esse pode ser um dos fatores que desfavorece o exercício docente.

A vivência, os conhecimentos amplos do exercício da profissão de docente, os anos de experiências, assim como as disciplinas curriculares, tudo isso pode auxiliar o professor na apropriação do conhecimento e na experiência prática em sala de aula. É preciso entender que prática e saberes teóricos se relacionam, de modo que o que se espera das licenciaturas é a abertura para a conexão entre

esses dois aspectos. No entendimento de Tardif (2000, p. 19), nas disciplinas da formação, “[...] aprender é conhecer, mas em uma prática, aprender é fazer e aprender fazendo”.

O professor se encontra diante do desafio de exercer uma pedagogia pensada no aluno que precisa estar incluído e se apropriar dos bens culturais. Desse modo, faz-se necessário superar a situação de apenas estar presente, não apenas na escola, mas em toda a sociedade. Conseqüentemente, os educadores precisam estar preparados para se confrontar com os paradigmas de uma sociedade em constante transformação, inclusive no campo educacional.

Porém, situações adversas sempre irão existir, como fala Feltrin (2007).

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado, a dificuldade de formação acadêmica, e as poucas chances que o profissional da educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de culturas e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda educação (FELTRIN, 2007, p. 23).

Além desses fatores apontados por Feltrin (2007), é preciso considerar que não se consegue assegurar uma atuação com qualidade dos docentes em razão de diversos outros motivos, entre eles, a “[...] pouca formação como professor, e formação teórico-prática insuficiente, e inconsistente pelo menos com a formação dos professores do ensino básico” (MENDES, 2011, p. 134). Esses são problemas oriundos de uma sociedade organizada nos moldes capitalistas, cujos princípios perpassam a noção de dominantes e dominados.

Considerando esses obstáculos, torna-se crucial buscar novos caminhos no campo educacional, de modo que o professor tenha, no cotidiano escolar, um lugar propício para o diálogo, para o debate de ideias, para pensar em políticas pedagógicas e também na educação inclusiva. O essencial é criar espaços e condições para que o professor se torne questionador, investigador, e a todo instante problematize sua prática pedagógica, de modo a melhorar a realidade a partir da intervenção sobre ela.

Nessa perspectiva inclusiva, o educador terá condições de olhar não para atender a diversidade, mas, sobretudo, para saber lidar com ela. Oliveira (2009, p. 37) acredita que, “[...] em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que

apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes”.

Existe um grande descontentamento dos profissionais quando se trata da ação pedagógica desenvolvida no espaço de sala de aula, em virtude de carência de cursos na área de inclusão, sejam eles de formação inicial ou continuada. Segundo Tartuci (2001), em várias pesquisas são discutidas as dificuldades e desafios vivenciados pelos professores em lidar com os alunos com deficiência, e uma dos pontos que se destacam é a falta de (in)formação. No entendimento da autora, por mais que se reconheça que a qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência não depende exclusivamente da formação de professores, o despreparo deles representa uma barreira para a educação e para a inclusão escolar.

Por envolver diversos atores educacionais e não apenas o professor, Tartuci (2001) acredita que os processos formativos não devem se desvincular do desenvolvimento organizacional da escola. Ela entende que a inclusão escolar demanda “[...] mudança de atitudes não só dos professores, mas também de toda comunidade escolar, por isso os projetos de formação docente devem estar associados ao de organização e adequação da instituição” (TARTUCI, 2008, p. 57).

Verifica-se, pois, a importância do coletivo escolar estar sempre em processo de reflexão sobre sua prática, de modo a ter ampliada a perspectiva de inclusão de todos os alunos no processo educativo. Além disso, faz-se necessário mudar o próprio conceito de escola, pois a carência de conhecimentos do professor sobre sua prática e sobre o verdadeiro conceito de inclusão é um fator que desconstrói o ambiente inclusivo.

Muitas pesquisas apontam que isso se deve à falta de formação continuada no espaço educacional, uma vez que esses espaços e momentos formativos auxiliam o professor a lidar com a diversidade que se faz presente no contexto escolar. Logo, é imprescindível repensar a formação de professores, de modo a auxiliar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Construir uma escola inclusiva e que esteja aberta a todos, indistintamente, implica em repensar a formação e atuação docente, o que passa pela compreensão de seu papel, saberes, identidade e profissionalização. Posto isso, esses, entre outros aspectos da inclusão escolar, merecem ter suas discussões ampliadas e incorporadas na formação de professores.

Com vistas a problematizar questões referentes à educação escolar, na próxima subseção será abordada a relação entre educação comum e educação especial.

3.2 Inclusão Escolar e a Relação entre Educação Comum e a Educação Especial

Esta subseção está organizada em dois subtítulos, que apresentam discussões sobre os desafios da relação entre a educação especial e a educação comum. Toda a discussão será feita levando-se em conta o trabalho voltado para o ensino colaborativo entre os diversos professores, sejam eles professores de sala regular, de apoio à inclusão ou de AEE em SRM. Não se verifica um planejamento articulado com os objetivos traçados em conjunto entre professores de apoio e professores de salas regulares e AEE.

3.2.1 A Relação entre Educação Especial e Educação Comum

Ser professor exige lidar com uma clientela diversificada. Mas há casos em que a formação não assegura uma atuação eficiente, como mostram os estudos de Mendes (2011), Oliveira (2009), Feltrin (2007), Saviani (2002), Tartuci (2001), Tardif (2000), entre outros.

A precariedade das políticas públicas voltadas para a profissionalização dos professores leva a questionamentos sobre a qualidade dos cursos de formação, bem como sobre a atuação dos mesmos com alunos com deficiência. Logo, torna-se urgente repensar os modelos de formação em vigor, e avaliar em que medida eles implicam em mudanças na prática docente.

O que se observa no espaço de sala de aula são professores que trabalham isolados, dada a falta de um planejamento comum, coletivo. Muitas vezes, o professor especializado não sabe o que vai ser ensinado para os alunos regulares e, por não conseguir se preparar, assume apenas o papel de auxiliar (MENDES, 2011). É como se cada professor tivesse compromisso com apenas seu público-alvo, se da educação especial e ou educação regular, e não fossem todos regentes dentro de uma mesma sala de aula ou instituição de ensino. Não se verifica um planejamento

articulado com os objetivos traçados em conjunto entre professores de apoio e os das salas regulares.

Quando se pensa na formação desses profissionais, com tamanhas lacunas, falta de recursos humanos e materiais, e considerando a carência de serviços de apoio especializados (MENDES; NUNES; FERREIRA, 2009), o trabalho colaborativo poderia contribuir para, pelo menos, minimizar essas dificuldades, com vistas a promover um ensino de qualidade e inclusivo.

O ensino colaborativo não faz parte das vivências e atuação dos professores. Muitos ainda trabalham com as portas das salas de aula fechadas, e outros continuam atendendo individualmente os alunos com deficiência, com base em um modelo clínico. Por esse motivo, em muitos casos, tomam suas decisões sozinhos, sem a colaboração de outro profissional que poderia ajudar a repensar as práticas docentes, bem como buscar por alternativas diferenciadas para a solução de determinados problemas.

A proposta de atuação do professor do ensino regular e da educação especial de forma conjunta têm se tornado premissa para a educação especial no contexto das escolas. Contudo, mesmo que haja professores que se preocupam com a prática colaborativa, essas iniciativas ainda não se tornaram uma prática fortalecida, e, por isso, ainda se fazem necessários muitos estudos e discussões a esse respeito. Os professores não possuem embasamento teórico e metodológico que respalde sua prática e viabilize o trabalho colaborativo.

Mas não se pode perder de vista que o processo inclusivo exige da escola novos posicionamentos, o que implica em um esforço de atualização e reestruturação das condições vigentes com vistas a atender a diversidade de alunos que se apresentam.

Para atender à diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p. 305-306).

Sendo assim, é imprescindível pensar em uma proposta de ensino que se fundamente em estratégias didáticas inclusivas, de maneira que o professor da classe comum, juntamente com o da educação especial, planeje de forma

colaborativa os procedimentos de ensino capazes para melhor atender os estudantes com deficiência.

Rodrigues (2006) esclarece que, em um sistema de rede colaborativa, espera-se que dois ou mais professores, com habilidades distintas, de maneira coercitiva e coordenada, empreendam um trabalho sistematizado, para ensinar grupos de alunos heterogêneos. Nesse processo, é preciso sempre considerar tanto as aprendizagens acadêmicas como as questões comportamentais do aluno com deficiência.

No mais, nesse tipo de ensino colaborativo, não é suficiente pensar em ações compartilhadas, mas é preciso que haja corresponsabilidade entre os docentes. Para a eficiência desse tipo de trabalho, é primordial que se tenha compromisso, respeito e partilha de saberes. Nessa perspectiva, não cabe a ninguém se considerar “melhor” que o outro, pois todos os profissionais envolvidos aprendem e são favorecidos com os saberes dos demais. Com isso, o maior beneficiado será sempre o público-alvo atendido.

Para Mendes e Capellini (2007), é elementar que o professor busque conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional, de modo que consiga ensinar todos os alunos, indistintamente. Portanto, cabe a eles, quando necessário, fazer adequações curriculares para garantir o atendimento às especificidades de cada estudante.

Parte-se do pressuposto de que os cursos de formação inicial e continuada não primam pela formação de um professor apto a atuar de forma colaborativa na educação, o que requer conhecimento do currículo, dos conteúdos específicos, de teorias, metodologias e da didática. É a partir desses conhecimentos que se realizam planejamentos em conjunto, assim como trocas de experiências e saberes necessários para o atendimento das necessidades dos estudantes (MENDES; CAPELLINI, 2007).

O desafio é grande, porém, quando todos os envolvidos estão voltados para o mesmo objetivo, o sucesso poderá ser alcançado. A proposta de trabalho colaborativo visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas, uma vez que propõe uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e da educação regular.

Na escola, a colaboração envolve o compromisso dos professores, gestores e da comunidade. Esse modelo surgiu nos Estados Unidos, com o propósito de

responder às demandas das práticas de inclusão, uma vez que o trabalho em equipe possibilita diminuir as distinções de papéis no atendimento ao aluno e fundir habilidades e saberes de todos (MENDES, 2006).

O ensino colaborativo não é uma tarefa simples e fácil, pois a própria cultura não ensina a trabalhar em conjunto. Logo, torna-se desafiador para os profissionais da educação saber trabalhar em sala de aula com mais de um docente. Como expressam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014),

Alguns dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial são culturais, e romper com essa lógica requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 89).

No entendimento das autoras, é necessário haver uma definição dos diferentes papéis dos profissionais envolvidos, para que todos saibam das responsabilidades e competências a serem assumidas nessa parceria. Com isso, evita-se a “[...] a fragmentação do ensino e a disputa entre a equipe escolar, ao invés de um trabalho colaborativo” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 90).

A presença de um segundo adulto na sala de aula é uma experiência nova para a maioria dos professores nas escolas regulares e para a qual esses profissionais talvez não estejam preparados [...] pode ser, no mínimo desconcertante, criar desequilíbrio para o professor e, na pior das hipóteses, tornar-se uma ameaça permanente para a sua autonomia (MILTER, 2003, p.172).

Para que isso ocorra, é necessário que haja, por parte do professor regente da turma, o interesse em transformar a prática pedagógica de forma conjunta com os demais professores. Também é elementar que os planejamentos sejam realizados previamente, de forma colaborativa entre o professor da turma e os professores especializados na educação especial. Ademais, é essencial que esses docentes desenvolvam habilidades e competências para atuar junto aos alunos, como também ressignifiquem seus saberes e práticas profissionais.

São vários os desafios quando se trata da atuação profissional, seja de professores do ensino regular ou da educação especial. Um deles é o fato de que

muitos alunos com deficiência não se “enquadram” nos projetos pedagógicos das escolas; e, em outros casos, os projetos pedagógicos não condizem com a realidade vivida pelos alunos. Também, há casos de professores que tiveram suas formações omissas em relação à inclusão escolar e à bidocência. Todos esses são fatores que desfavorecem a proposta de ensino colaborativo.

3.2.2 Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Regular e da Educação Especial – Professor de Apoio à Inclusão e o Professor de Atendimento Educacional Especializado

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Estadual de Educação (CNE), Câmara da Educação Básica (CEB) é um marco histórico nas políticas públicas da educação especial, uma vez que ela tratou das Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica. Portanto, vinculou a educação especial à educação regular, mesmo que em uma perspectiva de integração escolar.

Os estudos de Tartuci (2012), em relação à educação goiana, apontam que essa perspectiva foi determinante para a educação na escola comum, por dar ênfase ao atendimento do aluno com deficiência nas salas de aula da rede regular. No mais, foram implantados, nessa circunstância, os serviços de apoio ao aluno com deficiência, sob orientação de professores especializados, em dois âmbitos: na sala de aula comum e fora, nas salas de recurso.

Mas é necessário reconhecer que essa diretriz política não foi o suficiente para romper com o caráter substitutivo da educação especial, tampouco com a manutenção dos espaços segregados para esses estudantes. Conforme Tartuci (2012), esse caráter duplo do atendimento - interno e externo à sala de aula comum continuou a existir após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), que em Goiás continua configurada com o serviço do professor de apoio à inclusão na sala de aula e no contexto externo nas SRM.

Em Goiás, a sala de recursos foi substituída pela SRM, mantendo-se o professor de apoio à inclusão. Todavia, em outros estado brasileiros, o AEE passou a ser ofertado, de forma preferencial ou quase que totalmente, fora da sala de aula comum, ou seja, na SRM ou no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Em contextos em que o AEE é ofertado pelo professor de apoio à inclusão, há a atuação de dois professores em sala de aula, o que configura a bidocência. Em Goiás, ela se realiza pela atuação do professor de apoio à inclusão, na rede estadual, e também em algumas escolas municipais do estado. Já em outras redes municipais, atua um profissional de apoio, sendo este um monitor, auxiliar ou mesmo um aluno de estágio curricular não obrigatório. E, ainda, há situações em que o professor de AEE de SRM atua, também, na classe comum.

Com o professor de AEE, garante-se a matrícula do aluno da educação especial nas salas de aula regulares das escolas públicas. Essa alteração na proposta legislativa oportunizou a expansão da oferta de vagas do ensino regular nas salas de aulas comuns, mas não deu ao professor a formação necessária para atuar com esse público com deficiência. Constatou-se, pois, que a partir da implantação das SRM, outras dificuldades e desafios se estabeleceram.

Posto isso, é certo que apenas garantir a matrícula e a presença do aluno com deficiência nas classes comuns não garante a verdadeira inclusão escolar. É preciso compreender que acesso sem qualidade não resulta em aprendizagem, nem mesmo assegura a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Da forma como vem sendo feita a inclusão nas escolas públicas brasileiras, é provável estar acontecendo uma exclusão social.

Há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) realizado na S.R.M (sala de Recurso Multifuncional). Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como público alvo da educação especial (GARCIA, 2013, p. 213).

Considerando as análises da autora, nota-se que algumas situações são inquietantes, especialmente quando se considera o professor como um profissional capaz de atender todas as demandas de alunos com diferentes deficiências, o que requer uma formação adequada, mas que não é garantida.

Diante desse cenário, e considerando que diferentes profissionais atuam com o mesmo público, despontam indagações sobre o modo como os professores trabalham com os alunos em classes comuns e ainda realizam o AEE aos alunos com deficiência. No mais, reafirma-se que a proposta de inclusão escolar não tem se

materializado na atuação colaborativa dos professores. E é por isso que esta dissertação busca compreender como ocorre a atuação dos professores de alunos com deficiência.

Na sequência, serão discutidos os resultados desta pesquisa, que foram sistematizados e organizados em três eixos, apresentados respectivamente nas seções IV, V e VI, sendo eles: formação de professores e os desafios da inclusão escolar; práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum; e tríade docente na educação e inclusão escolar.

IV. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Em decorrência dos propósitos firmados especialmente a partir do final do século XX de se promover um ensino democrático e de qualidade assegurada, que propicie aos alunos o acesso à cultura e ao mundo do trabalho, torna-se fundamental compreender como acontece a formação dos professores, assim como a atuação dos mesmos, o que é objeto deste estudo.

Acredita-se que o professor é capaz de oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento. Porém, entraves surgem quando a formação inicial desse profissional não lhe assegura preparo suficiente para empreender uma prática pedagógica que contemple todos os alunos. O que se nota é que as licenciaturas não promovem uma formação que aproxima o futuro professor das condições reais da profissão; não desenvolvem uma formação que relaciona teoria e prática; nem mesmo instruem para o trabalho com os alunos com deficiência.

Para discutir a formação das professoras participantes desta pesquisa e os desafios da educação especial e inclusão escolar, parte-se de algumas questões tematizadas nas entrevistas e que foram sistematizadas em subeixos, conforme apresentado no Quadro 03, a seguir:

Quadro 03 – Formação de professores e a inclusão escolar

Eixo	Subeixos
- Formação de professores e a inclusão escolar.	- Como me tornei professora e professora da educação especial. - Formação dos Professores da Classe Comum e de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Município Goiano. - Desafios da Inclusão Escolar e Oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da sistematizados dos resultados das entrevistas.

Considerando a sistematização dos resultados da pesquisa, serão apresentadas, na sequência, as discussões dos três subeixos que compõem esta seção.

4.1 Como me Tornei Professora da Educação Especial

Ser professor não é uma tarefa simples, pois requer responsabilidade para com a profissão; aperfeiçoamento de práticas; e atualização em relação às inovações pedagógicas e metodologias necessárias para melhor atender os alunos, considerando suas demandas individuais. No mais, na condição de ser e estar professor, é preciso ser polivalente para poder contribuir com os modos de aprender de todos os alunos, independentemente de ser um professor de referência, de apoio ou de AEE.

Cury (2001), ao tratar dos desafios da formação docente, assegura que

Vocês estão entrando na Universidade Federal Brasileira num momento privilegiado, o que não quer dizer que seja um momento só de otimismo. É um momento de travessia, é um momento de construção, é um momento de enfrentar os desafios e vocês é sangue novo de que estas instituições necessitam para dar uma resposta contemporânea aos problemas explícitos e implícitos na formação docente. Vocês são, por assim dizer, já no presente, o passaporte nessa travessia e tem um ônus. E este ônus vocês vão dividir conosco porque vocês já estão entrando na faculdade de Educação discutindo a própria formação docente (CURY, 2001, p. 222).

O autor pensa ser um privilégio os professores estarem em instituições de educação superior e discutirem sua formação. Porém, mesmo que essa formação seja debatida desde 1996, a partir da LDB (BRASIL, 1996), egressos dos cursos de licenciatura ainda não se sentem preparados para o exercício da docência, muito menos para trabalhar com alunos com deficiência.

Pesquisas de Cury (2001), Saviani (2005) e Tartuci (2005) apontam que as universidades ainda não estão verdadeiramente formando o professor para o exercício da docência. Ademais, nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, faltam conteúdos que possibilitem a aproximação do trabalho docente com o futuro mercado de trabalho. E isso seria fundamental, posto que, de acordo com Saviani (1986, p. 78), “O saber é produzido socialmente, isso significa que ele está sendo produzido socialmente, e, portanto, não cabe falar em saber acabado. A produção social do saber é histórica, portanto não é obra de cada geração independente das demais”.

Considerando esse processo histórico de construção do saber, é preciso reconhecer que, desde meados dos anos 1990, os estudiosos procuram compreender os aspectos e processos que envolvem a formação de professores. Porém, no final da segunda década do século XXI, essa formação ainda não se faz de maneira bem-sucedida, de modo que está em processo de construção.

Tendo em vista essas ponderações, e considerando que os saberes são construídos socialmente, “É urgente que as licenciaturas voltem seu olhar para o aluno concreto do Ensino básico. É necessário que se reconheça a legitimidade do direito das pessoas com deficiência à educação, no sentido de garantir a escolarização para todos” (TARTUCI; ALMEIDA; DIAS, 2016, p. 291).

Nesta pesquisa, todos os investigados são professoras efetivas da rede estadual de ensino de Goiás, e, a seguir, apresentam-se, a partir de suas narrativas, os motivos que as levaram a se tornar professoras de alunos com deficiência.

O primeiro depoimento é da professora Clara da escola C, que declarou:

Excerto: 01 – Olha pra mim foi um desafio. Foi feito um convite, de início eu até recusei, fiquei meio assim, não queria uma rejeição de largar meu 5º ano, né porque só de 5º eu acho que eu tenho uns 15 anos, só trabalhando com 5º ano, mas era um novo desafio, e eu sempre tive uma paixão muito grande pelos meninos especiais né! Eu tenho um sobrinho que é especial. Eu tenho o Gustavo que são 17 anos que eu estudo com ele todos os dias, então foi um novo desafio. E acho assim que me dei muito bem, pelo menos, sim, eu acho que eu fiz um bom trabalho esse ano (Clara, professora do AEE, escola C).

No Excerto 01, acima, fica evidente o desejo da professora Clara de exercer uma função que já estava enraizada na sua atuação, visto que já conhecia as necessidades de seu sobrinho e também do aluno Gustavo, o qual ela atendia de em domicílio há 17 anos. Em razão desse seu contato e experiência com pessoas com deficiência, atuar na educação especial se tornou um motivo para fazer novas investigações sobre a carreira de docente.

Mas Clara já trabalhava há 15 anos como professora regente de referência, e, para ela, atuar na SRM representou um desafio. Ela temia mudar de atuação, pois sairia de sua zona de conforto. E isso não seria fácil, pois toda mudança requer preparo, aquisição de novas competências e habilidades. No seu caso, seria preciso

buscar conhecimentos sobre o exercício da docência com alunos com deficiência, como também acerca das salas de AEE.

A professora Roberta, regente de referência da escola B, é formada em Matemática, e o que fez com que ela se tornasse professora de alunos com deficiência foi o seguinte:

Excerto: 02 – No primeiro momento foi necessidade minha mesmo pessoal, questão de que eu não tinha como deixar minha filha né no período da tarde, aí como eu tinha ido para a merenda e não quis ficar lá, então a única opção que teve apareceu uma vaga aqui para o 5º ano. Então eu fui assim meio que sem preparo, mas aí me acostumei e daí eu falei enquanto eu puder eu quero continuar com fundamental (Roberta, regente de referência, escola B).

Como se pode observar no Excerto 02, a professora Roberta teve como desafio assumir a docência de alunos com deficiência, mesmo se considerando sem preparo, em razão de interesses particulares. Para ela, os obstáculos eram ainda maiores, visto que, sendo graduada em Matemática, sempre atuou com alunos da segunda fase do ensino fundamental, pois não foi habilitada para atuar com a primeira fase. Somado a isso, o curso de licenciatura não a preparou para trabalhar com a educação especial. Ciente dos desafios que iria enfrentar, assumiu a docência com esses alunos em razão de uma necessidade particular.

A motivação da professora Viviane, da escola B, foi outra, como se vê no Excerto 03, abaixo:

*Excerto: 03 - [...] eu via dentro de sala com professores regentes minhas colegas trabalharem com os alunos especiais, então eu achava assim interessante, vê-las trabalharem da forma que elas trabalhavam né, e tal, então aquilo ali me chamou a atenção, e quando surgiu a oportunidade de vir para Catalão [...] vi os alunos assim, com elas numa limitação e chegar ao final do ano escrevendo, ou mesmo falando, ou mesmo assim tendo um comportamento diferente, ou tendo uma independência diferente, porque tem diferentes tipos de aluno, então quando eu vim pra cá, **mas antes de eu optar por isso eu procurei saber se precisava, se tinha que fazer curso, porque como que eu vou entrar numa área sem ter nada, sem saber de nada, então eu procurei fazer esses cursos pra mim inteirar e pra saber se era aquilo que eu poderia gostar, porque eu não tinha experiência.** E hoje eu posso te dizer que gosto, eu gosto de ser professora regente, porque eu dou aula também, tanto no estado como no município, eu dou aula, como também gosto de trabalhar com os alunos de ensino especial [...] (Viviane, professora de apoio, escola B, grifo nosso).*

A professora Viviane, apesar de dizer também que na sua formação inicial em Geografia não teve preparo para lidar com a educação de alunos com deficiência, ao contrário da professora Roberta, ela já atuava no ensino fundamental e se sentia capacitada. Além do mais, em razão de ser professora regente de referência em sala regular, mas sempre com a presença de professores de apoio, sentiu a necessidade de atuar com o público da educação especial, com o propósito de rever suas metodologias de trabalho e repensar sua prática. Mas esse desejo de buscar por conhecimentos também foi decorrente de se sentir incomodada com a maneira como alguns colegas de trabalho lidavam com os alunos com deficiência nas salas regulares.

Diante do exposto nos excertos mencionados, observa-se que são diversas as circunstâncias que levaram as professoras desta pesquisa a atuar com alunos com deficiência. Houve relatos de professoras que aceitaram trabalhar na educação especial por se sentirem obrigadas, sem alternativas diante do convite feito pelo gestor da instituição de ensino. Assim, impensadamente, elas assumiram a função de regente de referência, ou mesmo de professora da educação especial, sem nunca antes ter se dedicado aos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino. É o caso da professora Vânia, da escola C, apresentado no Excerto 04:

Excerto: 04 – Primeiro foi o convite do Rodrigo (diretor) né! Porque eu estive na subsecretaria, aí a menina conversou comigo porque que você tem 14 aulas? Aí eu falei é porque eu trabalho no município e eu não posso pegar mais aulas, até então, aí ela falou, mas se você está aposentando porque você não pega mais aula, aí eu fiquei pensando aquilo né aí um dia conversa vai conversa vem com o Rodrigo fiquei pensando e falei Rodrigo a partir de agosto eu vou aposentar no município. Ele falou assim, vou te oferecer uma coisa e ficou a gente nunca mais falou nisso, quando foi já saindo de férias ele falou assim em agosto você vai para o 2º ano, aí eu conversei com ele no telefone em janeiro, nos últimos dias de férias, eu tenho medo, do 2º da clientela, falei eu não sei se eu vou conseguir atender as necessidades, falou pelo seu esforço, pelo que te conheço você vai dar conta [...] (Vânia, professora de referência, escola C).

A professora Vânia já trabalhou nas redes estadual e municipal de ensino, porém, é recém-aposentada na esfera municipal, na qual atuou durante 25 anos como regente de referência nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, nessa

instituição, nunca teve alunos da educação especial. Já na rede estadual de ensino, sempre lecionou nos anos finais do ensino fundamental, e, até 2016, nunca havia atendido alunos da educação especial.

Em 2017, ano de realização da entrevista, a referida professora necessitava de aulas para completar sua carga horária, que tinha se aposentado na outra rede de ensino em que trabalhava, e, a convite do diretor da escola C, aceitou assumir a função de regente de referência de uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Essa, portanto, foi a primeira experiência da professora Vânia com alunos com deficiência, na função de regente de referência em uma sala com três alunos com deficiência, cada um com uma dificuldade específica, como mostra o Quadro 02 desta dissertação.

Pelo exposto, entende-se que o próprio sistema educacional e as demandas escolares levam os professores a assumir atividades para as quais não têm qualificação ou não se sentem preparados. Desse modo, fica difícil “Falar em sociedade do conhecimento, quando muito pouco se tem valorizado o conhecimento científico é, no mínimo, um contrassenso” (FACCI, 2007, p.141).

Verifica-se, pois, que se cobra competência profissional do docente, sem que ele tenha conhecimento para a prática. É o caso de Mila, professora de AEE na escola B, que foi direcionada para o trabalho com alunos com deficiência pelo seguinte motivo, expresso no Excerto 05:

Excerto: 05 - Então...rsrsrsr... Eu queria muito sair da merenda, porque assim, eu pedi, eu pedi pra sair, eu saí da merenda no final de junho, assim eu já tinha mais interesse em ficar na coordenação de merenda e como estava no meio do semestre e... e a professora que atuava na sala do AEE era antes coordenador da merenda, então, por questão mesmo acho que de modulação, de não mexer muito com os professores que estavam em sala de aula a direção sugeriu uma troca, trocar, voltar a professora que estava na sala de AEE para merenda, eu sair da merenda e viria para a sala de AEE. Então foi mesmo para a questão de não ter que mexer com os professores regentes de sala de aula, e por estar na metade do ano letivo (Mila, professora do AEE, escola B).

O caso da professora Mila é similar ao que acontece com as professoras das três instituições investigadas. O que comumente ocorre é que elas não escolhem a educação especial, não a exercem por amor à profissão, por competência profissional, por conhecimento, nem mesmo por terem perfil. O encaminhamento

para essa modalidade de ensino se dá, primordialmente, para atender interesses institucionais ou pessoais.

Prova disso é que muitos professores atuam nas salas de AEE não em caráter efetivo, mas provisoriamente, na condição de encaixe. Isso acontece porque, erroneamente, não se percebem os prejuízos de trocas no decorrer do período letivo, o que representa um descaso com a educação de alunos com deficiência.

Os quatro excertos acima (02, 03, 04 e 05) mostraram diversas contradições no que diz respeito ao cumprimento das referidas portarias, visto que elas enfatizam a modulação de professores na rede estadual goiana mediante a apresentação de certificados de cursos ou formação preparatória para a educação especial. Mas essa formação não foi constatada nas entrevistas, o que é um indício de que o que está posto nas normativas destoa da prática.

A modulação do servidor de AEE é estabelecida na Portaria nº 0009/2012 da Secretaria da Educação, Cultura e Esporte (Seduc) de Goiás, segundo a qual é necessário

V – determinar para o Professor de AEE, que qualquer nova modulação deverá ser autorizada pela Gerência de ensino Especial, e esta deverá ter como critério a necessidade educacional especial do educando. Área de formação: **pedagogo com certificado na área de educação especial e, na ausência deste, serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à educação especial na perspectiva da inclusão concluída ou com, no mínimo, 12 meses de curso (GOIÁS, 2012, grifo nosso).**

Nos excertos, viu-se que duas professoras, Roberta e Mila, não se encaixam nos pressupostos da modulação de anos iniciais, posto que não possuem graduação em Pedagogia, tampouco formação na área de educação especial, o que é requisito para atuar nesse nível de ensino e com alunos com deficiência. Ambas são graduadas em Matemática, e, por isso, aptas a atuar com estudantes a partir da segunda fase do ensino fundamental.

Mila, além da graduação, cursou o Mestrado Profissional em Matemática, mas nenhuma de suas formações concluídas é voltada para a primeira fase do ensino fundamental, tampouco para a educação especial. Em 2017, ano de realização da entrevista, ela havia iniciado o curso de Libras na UFG, por iniciativa própria, com a eminência de assumir a sala de AEE. No mais, essa foi a

oportunidade que percebeu para deixar a merenda escolar, espaço no qual não se adaptou.

Analisando as narrativas apresentadas, percebe-se que a atualização nas práticas do exercício da docência é um fator primordial para uma educação de qualidade, porém, não é uma responsabilidade exclusiva dos professores. Portanto, além do engajamento do próprio professor no que se refere à sua formação e qualificação, torna-se necessário que eles tenham salários dignos e formações continuadas em serviço, o que é atribuição dos sistemas públicos, que deve ter o compromisso de bem formar e valorizar o seu quadro de docentes.

A qualificação do professor é essencial, visto que ele necessita acompanhar o ritmo das transformações sociais para saber lidar com o conhecimento científico.

Ele deve trabalhar com os conhecimentos científicos mais elaborados, de forma a transformar a consciência dos alunos. Socializar conhecimento significa conduzir a prática pedagógica para que o aluno se aproprie daquele conteúdo curricular da forma mais elaborada possível (FACCI, 2007, p. 151).

O argumento de Facci (2007) leva a uma reflexão sobre a necessidade de uma prática também focada em conhecimentos científicos. Como algumas professoras entrevistadas declararam que assumiram a docência com alunos com deficiência sem ter conhecimento na área da educação especial, torna-se fundamental que elas busquem aperfeiçoamento para sua atuação pedagógica, o que está relacionado com o conhecimento científico.

Mas é válido dizer que, em pleno século XXI, e em meio a tantas discussões sobre o fazer pedagógico, ainda há alguns professores que, por acomodação ou por estarem em final de carreira, já não almejam conhecimento, tampouco, aperfeiçoamento para o exercício da docência, pois não entendem a relevância de mudar sua prática.

4.2 Formação dos Professores da Classe Comum e de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de um Município Goiano

Desde antes da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), já se falava na preparação adequada dos profissionais para atuarem na docência. Mas, na segunda

década do século XXI, ainda há muitos professores despreparados e sem nenhuma formação em sua área de atuação.

No Quadro 04, a seguir, são apresentados os dados das professoras regentes de referência das três escolas pesquisadas, que participaram desta pesquisa:

Quadro 04 – Formação dos professores regente de referência

Escola	Professores efetivos	Formação inicial	Formação na área de educação especial
A	Roberta	Matemática	Não possui
B	Nádia	Pedagogia	Psicopedagogia
C	Vânia	Pedagogia	Não possui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas – 2017.

Como apresentado no quadro acima, duas professoras regentes de referência possuem licenciatura plena em Pedagogia e uma em Matemática, mas nenhuma delas participou de formação voltada para a educação especial. Essa falta de formação adequada é um sinal do descaso em relação à educação especial nas escolas da rede estadual de Goiás. Tendo isso em vista, para que a educação se torne inclusiva, é preciso que sejam modulados profissionais que tenham, no mínimo, habilitação voltada para o atendimento à educação especial. Sem professores preparados, esse modelo de educação não atingirá os resultados esperados, no sentido de promover a inclusão de todos.

Mas é preciso ponderar sobre a qualidade da formação dos professores, quando ela existe. A professora Nádia, regente de referência da escola B, além de ser licenciada em Pedagogia, tem especialização em Psicopedagogia. Ao ser questionada se esses cursos lhe forneceram uma base para atuar em sala de aula com alunos com deficiência, ela respondeu:

Excerto: 06 - Não, o curso de Pedagogia não ajudou porque eu acho, que a teoria e a prática elas são muito distantes uma da outra [...] e a especialização em psicopedagogia aquela que a gente faz por correspondência, que você paga eles mandam as provas para você[...] já faz muitos anos... (Nádia, regente de referência, escola B).

No discurso da professora Nádia, fica evidente que os cursos de graduação e especialização não respaldaram sua atuação na educação especial. Ela também afirmou não ter passado por formação continuada nos últimos anos, de modo que

sua última formação foi no curso de especialização em Psicopedagogia, realizado na modalidade a distância, o que, segundo ela, requer do próprio professor a responsabilidade de estudar e se qualificar. Outro destaque é que o curso foi realizado por iniciativa da professora e custeado por ela, e não oportunizado pela instituição de ensino em que a mesma trabalha.

Campos (2018), em sua dissertação de mestrado, afirma que no período de 2014 a 2016 foram promovidos uma diversidade de cursos de formação de professores pela Subsecretaria Regional de Educação (SRECE) da cidade onde estão localizadas as instituições objeto desta investigação, principalmente para os da educação especial.

E, para os professores de referência, somente em 2014 houve formação, com uma carga horária de 80 horas, a qual contou com apenas 19 participantes, entre os quais também havia professores de apoio e gestores. Esse quadro confirma a restrita disponibilidade de formação regentes de referência oferecidos nos últimos anos, mas também mostra a pequena participação, quando ela é ofertada.

Campos (2018) realizou pesquisa buscando verificar a participação de professores em momentos de formação voltados para o atendimento de alunos com deficiência, e constatou que nenhuma das professoras participantes da pesquisa havia participado. Algumas justificaram que, no período de 2014 a 2016, estavam moduladas em outras funções; outras, sequer se lembravam do motivo da não participação.

Além disso, o estudo de Campos (2018) mostrou que, considerando as poucas oportunidades de formação continuada para professores da educação especial na rede estadual de ensino, mesmo os que participaram desses cursos manifestaram que ainda se sentiam despreparados para atuar com a educação especial. Diante disso, faz-se necessário compreender: qual sentido da formação para professores da educação especial acontecer?

Acredita-se que um dos fatores que levam os professores a se sentirem despreparados seja a alta rotatividade no exercício da docência. Muitos não são permanentes, de modo que alternam nas diversas funções existentes na escola, quais sejam: direção, coordenação pedagógica, secretaria, entre outras. Além disso, na condição de professores, trabalham tanto com todas as fases do ensino fundamental e também no ensino médio, como em classes com alunos com deficiência, e outras sem. Além do mais, há os casos de licença para tratamento de

saúde ou licença prêmio, e professores que mudam de escola. E quando o exercício da docência é interrompido ou acumulado com funções administrativas, o envolvimento com a formação continuada fica comprometido.

Também é preciso considerar o fato de que muitos professores buscam por formação continuada para atender a interesses próprios, como a promoção na carreira, de maneira que a escolha dos cursos pouco se volta para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Mas, no discurso, é comum ouvir relatos que expressam esse desejo de se qualificar, como acontece com a professora Vânia, da escola C:

Excerto: 07 – eu gostaria de fazer. Até por a gente trabalhar em duas redes e a minha realidade ser de 6º ao 9º ano eu nunca participei assim, igual, as meninas, elas do AEE né, os apoios fazem né. Nunca fiz curso na educação especial (Vânia, regente de referência, escola C).

A professora Vânia é licenciada em Pedagogia e assumiu uma sala de aula regular, mas não se sente preparada para atuar com alunos com deficiência. Esse é mais um sinal de que as licenciaturas não preparam os professores para trabalhar com a educação inclusiva, de modo que eles se sentem impotentes e desestimulados. Portanto, a formação docente em nível de graduação está distante das reais demandas apresentadas em sala de aula, conforme Campos (2018), Tartuci (2012) e Cury (2001).

O Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público de Goiás, instituído pela Lei nº 13.909/2001, aponta, em seu capítulo I, art. 11, inciso IV, que:

§2º Cargo é lugar na organização do serviço público correspondente a um conjunto de atribuições com estipêndio específico, denominação própria, número certo e remuneração pelo poder público.

§ 3º Nível é a posição do cargo no Plano de acordo com a habilitação e formação do professor.

§ 4º cada nível do cargo do professor desdobrar-se-á em sete referências, identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G.

§ Referência é a posição do professor no Plano dentro de um nível, de acordo com critérios estabelecidos para a profissão horizontal, previstos no art. 76 (GOIÁS, 2001, art. 11).

As professoras participantes desta pesquisa realizaram cursos de formação para atuar com a educação especial por iniciativa própria, e, por vezes, com intuito de ter acesso de cargo no exercício da função.

No entanto, ao realizar esses cursos, muitos professores não consideram a relação dos mesmos com sua área de atuação, mas apenas a carga horária dos mesmos, com vistas a conseguir, a cada três anos, promoções na carreira. Isso porque o Estatuto do Magistério (GOIÁS, 2001) garante a promoção salarial mediante apresentação de certificados de cursos de formação continuada, com carga horária mínima de 120h, independente da área em que os mesmos são realizados.

Com isso, alguns professores buscam por certificados, e não por qualificação. E essa fragilidade na formação se acentua quando os cursos são realizados na modalidade a distância, por vezes sem nenhum encontro presencial. É o que aponta a professora regente de referência Nádia, no Excerto 06, quando fala de os professores buscarem por formações continuadas de acordo com seus próprios interesses.

Os dados desta pesquisa mostram que a grande maioria das professoras que atua no ensino fundamental se especializou em Psicopedagogia Clínica Institucional, como visto no Quadro 02. Essa qualificação foi oferecida no próprio município da pesquisa ou em localidade próxima; com custos acessíveis; e exigência de poucas horas de participação presencial, em alguns casos, sendo realizada totalmente a distância.

Considerando que mesmo as professoras que passaram por esse curso de formação continuada não se consideravam preparadas para a atuação com alunos com deficiência, é necessário questionar se eles realmente preparam para lidar com a diversidade que se faz presente em sala de aula.

Em se tratando das professoras que atuam no apoio à inclusão, o Quadro 05, abaixo, apresenta o perfil das mesmas:

Quadro 05 – Formação dos professores de apoio à inclusão

Escola	Professores efetivos	Formação Inicial	Formação Continuada
A	Célia	Pedagogia	Recurso pedagógico para portador de deficiência/Psicopedagogia
B	Viviane	Geografia	Mestrado em Geografia/ Libras UFG (diz ter outros, mas não identificou)
C	Isadora	Pedagogia	Psicopedagogia/Libras/Visual e outros

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir das entrevistas – 2017.

Dois professoras de apoio à inclusão são licenciadas em Pedagogia e uma é graduada em Geografia e mestra na mesma área. Todas elas realizaram formação continuada na área da inclusão, duas delas em Psicopedagogia, além de outros cursos na área de educação especial. E, mesmo com essa formação, as professoras de apoio declararam se considerar preparadas, mas não totalmente aptas para atuar com alunos da educação especial. Se os professores que passaram por alguma formação não se sentem preparados, como se sentem aqueles que não tiveram nenhuma formação?

Considerando a pouca contribuição dos cursos de formação continuada, Garcia (2006) explica que

A política educacional tem vinculações com um empobrecimento curricular que se opõe ao que seria necessário em termos de aprendizagens que visem ao desenvolvimento humano. Sua filiação às bases liberais e economicistas remete para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência. Apesar disso a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado (GARCIA, 2006, p. 312).

As evidências mostram um descaso em relação à inclusão na educação, pois ainda há profissionais modulados para atender alunos com deficiência, mesmo sem formação para isso. Esse é um sinal de empobrecimento curricular, o que, segundo Garcia (2006), ocorre quando não se tem profissionais preparados, mas somente portadores de certificados de cursos e capacitações. E enquanto houver esses casos, persistirá o caso de professores que ensinam, e de alunos que não aprendem.

Por outro lado, também há professores que fazem pós-graduação. É o caso da professora Viviane, que cursa mestrado em Geografia na UFG. Mas, avaliando a contribuição desse curso para sua atuação com alunos com deficiência, ela diz:

Excerto: 09 - Nadinha inclusive foi uma área assim que quando eu optei por vir para Catalão o ensino especial estava muito recente, tinha sido implantado muito recente no estado, então tinha assim uns 2, 3 anos que eu ouvia falar de professores de apoio [...] eu convivi, eu como professora regente e os professores de apoio. Então assim eu via a professora lidar com os alunos e assim eu achava interessante, porque o professor de apoio a princípio então vou colocar entre aspas, muitos acham que é "fácil" você entrar na sala de aula e ficar ali sentada simplesmente do lado do aluno, mas não é bem assim, então a gente tem que a princípio investigar o aluno, como que ele tá ali [...] não é assim simplesmente você chegar lá e sentar do lado e impor uma atividade que está sendo passada pelo professor regente [...] o apoio é pautado nisso, a princípio, depois que você vai passar para as atividades que são digamos assim adaptadas para aquela deficiência, digamos assim para aquela limitação dele [...] (Viviane, professora de apoio à inclusão, escola B).

O discurso da professora de apoio Viviane, no Excerto 09, evidencia que não apenas as licenciaturas não preparam os professores para atuar com alunos da educação especial, mas também as formações continuadas. Nesse sentido, Tardif (2010) ressalta que

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor além do mais essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicos. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (TARDIF, 2010, p. 241).

Os pressupostos do autor levam a uma reflexão sobre os profissionais que formam professores da educação básica nos cursos de licenciaturas, no caso, os professores da educação superior. Quando eles não têm conhecimento proveniente da experiência, são incapazes de promover uma articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a professora de apoio à inclusão Viviane entende ser necessário

conhecer a prática e o público com o qual atua, para poder utilizar metodologias diversificadas em um trabalho que resulte em aprendizado.

A busca por formações e aprendizagem precisa partir do próprio professor, que precisa encarar a educação especial como sua obrigação. É preciso ter em mente que ser professor dessa modalidade de ensino não é ser um porta voz do aluno deficiente, um auxiliar. Seu papel vai além, o que requer métodos, técnicas, e também articulação com o regente de referência. Por meio de seu trabalho, o professor precisa motivar o aluno com deficiência, instigá-lo a aprender.

Sobre atuar na educação especial, a professora Viviane relata:

Excerto: 10 - [...] eu tenho hoje de curso ou mesmo aprimoramento foi o que eu busquei para estar trabalhando na área da inclusão. Nessa área que eu gosto, porque tem muitos que acham que é fácil, ficam 2, 3 meses e já optam por sair, porque não é uma coisa fácil, tem que saber lidar com o aluno, com as limitações [...] o professor de apoio quando ele entra na sala ele tem que sentar junto com o aluno, então assim é uma digamos assim didática [...] Então ele não gosta de ser comparado diferente, então assim por isso que eu falo que o professor de apoio não é só falar o professor de apoio não é auxiliar, ele tem que saber lidar com o emocional dele [...] Então é o professor de apoio que vai intermediar isso, então assim isso é uma socialização que vai acontecer... (Viviane, professora de apoio, escola B).

Como exposto no Excerto 10, a tarefa de educar é complexa e requer do professor conhecimento sobre seu aluno e suas especificidades, de modo que consiga buscar por caminhos que sejam mais viáveis para intermediar os processos de aquisição e avanço do conhecimento. Para isso, faz-se necessário realizar investigações na procura de saberes científicos, para aplicá-los no exercício da docência.

Por mais que haja entraves na profissão professor, esses nem sempre servem como justificativa para o comodismo, visto que há professores que buscam caminhos alternativos e mais viáveis para sua prática. O Excerto 11, abaixo, mostra os percursos trilhados pela professora de apoio Isadora, da escola C, em busca de saberes para subsidiar sua prática junto a um aluno deficiente na sala de aula regular.

Excerto: 11 - Teve alguns cursos que paguei, uns gratuitos, inclusive eu fiz até pela internet sabe! Teve um que eu achei interessante esse

de baixa visão, que quando eu estava estudando, onde a pessoa foi fazer estágio, pegar materiais para concluir o curso e implantar a experiência, foi de um aluno nosso aqui de Catalão, é lá Colégio Pedro II, sabe eu achei interessante de lá fazendo esse curso a distância, tinha uma experiência daqui, buscou daqui, então achei interessante sabe! (Isadora, professora de apoio, escola C).

A professora Isadora diz ter feito cursos, inclusive via internet, gratuitos, o que mostra que quando professor quer e tem condições, ele busca por capacitação, por respostas aos seus anseios, de modo a saber lidar com os alunos com deficiência. Mas, obviamente, também com o objetivo de assegurar direitos e promoções na carreira, conforme mencionado anteriormente.

E o mais interessante é a professora fazer uma formação à distância e ter a oportunidade de ouvir relatos de experiências de alunos da escola onde ela atua no apoio à inclusão. Esse ocorrido serve como estímulo para essa professora aguçar mais sua prática de investigadora e atuar de maneira propositiva junto aos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a demanda por conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos, dos processos e saberes envolvidos em práticas pedagógicas inclusivas, que tenham como referência a necessidade de promover “uma prática pedagógica para todos” e de trazer estratégias de “ensino individualizado” que atendam às especificidades (TARTUCI; ALMEIDA; DIAS, 2016, p. 291).

Corroborando com a ideia das autoras, compreende-se que os professores precisam entender as necessidades de seus alunos e, por meio da investigação, desenvolver práticas pedagógicas que atendam as especificidades dos mesmos. No mais, é fundamental que tenham noção de que atuar na educação especial é um processo que requer conhecimento contínuo, em virtude das mudanças de público e das próprias deficiências. O aperfeiçoamento, portanto, deve acontecer para que se consiga acompanhar o ritmo de uma sociedade inclusiva.

A professora Célia ressalta que participou de várias formações, como se vê no Excerto 12, na sequência.

Excerto: 12 - Eu fiz curso de braille, fiz curso de soroban, fiz curso de libras, fiz curso de inclusão, fiz cursos de alfabetizações para a inclusão [...] Então logo que eu entrei no estado eu sempre tive esse

olhar.[...] olhar por mais que você faz os cursos pequenos via aquela carência na criança, você vê aquele problema na criança, você pensa assim poxa eu não sei como chegar e trabalhar mais profundamente e tentar ajudar aquela criança, então foi quando aquilo mexeu mais comigo, e eu fui buscar a psicopedagogia [...] (Célia, professora de apoio, escola A).

A professora Célia apresentou um grande diferencial, que foi uma variedade de cursos voltados para a inclusão realizados. Ela ressaltou que sempre é importante realizar mais cursos, pois não se tem respostas para todas as necessidades que envolvem a atuação docente. Tudo isso reafirma que as licenciaturas não preparam o profissional da educação, pois as práticas precisam ser modificadas, inovadas, acompanhando o desenvolvimento de cada aluno, e também as mudanças na sociedade.

Para isso, o professor deve ter a consciência de que nunca deverá parar de estudar, de se aperfeiçoar e buscar por conhecimentos que respaldem sua atuação. Portanto, é fundamental que ele esteja aberto ao novo, e que, sobretudo, seja um mediador entre teoria e prática.

Em se tratando das professoras de AEE analisadas nesta pesquisa, elas possuem a seguinte qualificação profissional, apresentada no Quadro 06, a seguir:

Quadro 06 – Formação dos professores de AEE em SRM

Escola	Professores efetivos	Formação Inicial	Formação Continuada
A	Juliana	Pedagogia	Braile, Libras/ Cursando Psicopedagogia
B	Mila	Matemática	Mestrado em Matemática/ProfMat-Cursando Libras
C	Clara	Pedagogia	Disse não lembrar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas - 2017.

As exigências de qualificação para atuação dos professores de AEE em SRM não difere das demais. Prova disso é que Mila, da escola B, assumiu a função de professora de AEE em setembro de 2017, sem nunca antes ter trabalhado com alunos com deficiência, em seus 13 anos de experiência como docente. Além do mais, não havia feito nenhum curso na área da educação especial. Ela disse que se tornou professora na educação especial por ser essa a única alternativa que tinha no momento, em razão de não querer ter perdas financeiras. Então, foi modulada na

educação especial para atender suas próprias necessidades, sem pensar na contribuição que daria aos alunos.

Constata-se, pois, que o professor se torna vítima do sistema em razão da necessidade de subsistência, de modo que deixa de se preocupar com as perdas para o aluno e foca nos seus próprios prejuízos. Logo, as circunstâncias fazem a profissão mudar de sentido, ao não priorizar profissionais que sejam preparados para atuar na área de educação especial.

A Portaria nº 009/2012 do Gabinete (GAB) da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Goiás e a Portaria GAB/SEE nº 4060/2011 determinam que, na modulação do professor de AEE, devem ser levados em consideração os seguintes aspectos:

[...] área de formação Pedagogo com certificação na área de Educação Especial, e na ausência deste serão modulados professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à Educação Especial na perspectiva da inclusão concluída ou com, no mínimo, 12 meses de curso do corrente ano Portaria (GOIÁS, 2011-2012).

Determinar o perfil do profissional no documento orientador da rede estadual de ensino não leva ao cumprimento dos requisitos legais. Essa falta de formação é evidenciada na entrevista da professora de apoio Mila, da escola B, que afirma no Excerto 13:

Excerto: 13 – [...] em nenhum momento, não tive nenhuma formação para trabalhar com alunos especiais durante a licenciatura, ou durante a especialização, ou durante o mestrado. Todas as etapas que eu passei dentro da matemática em nenhum momento eu fui preparada para trabalhar com alunos especiais, mas eu tinha agora que pegar o ensino fundamental, por necessidades próprias (Mila, professora do AEE, escola B).

A professora Mila destaca o descumprimento das portarias supracitadas, o que leva a crer que a política de inclusão no estado de Goiás precisa ser colocada em prática, materializada, pois ainda é vista como um espaço destinado ao preenchimento de funções e que resguarda os professores para atender seus interesses pessoais.

A professora Mila ainda acrescenta que:

Excerto: 14 - [...] eu comecei aqui no AEE em setembro, então em agosto como isso foi essa possibilidade de assumir essa sala AEE foi em junho, quando eu pedi para sair da merenda, então já no início de agosto eu me inscrevi no curso para começar a ter um contato caso desse certo eu já fazendo o curso né. E fiz um semestre de libras estou encantada, com a língua de sinais, gosto muito (Mila, professora do AEE, escola B).

Professora Mila percebe o espaço de AEE como uma possibilidade de remediar sua insatisfação, e o que é mais sério, buscou por cursos de aperfeiçoamento somente como garantia para ter um contato com a educação especial. Ela sequer tinha conhecimento prévio dessa modalidade de ensino, tampouco sabia como atuar na sala de AEE. O que é um contrassenso, visto que se espera tanto desse profissional.

De acordo com Garcia (2013), existe uma grande preocupação em formar um professor que seja capaz de realizar AEE para todas as deficiências na sala SRM. Mas o primordial são formações voltadas para o atendimento das necessidades do público regularmente matriculado nas SRM, e não formações aleatórias, como a realizada pela professora Mila, sem conexão com as demandas do seu trabalho. O AEE demanda um professor polivalente, capaz de atuar com a diversidade, de modo a atender estudantes com diferentes deficiências. E não é qualquer formação esporádica que o capacitará para atuar com competência.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece a necessidade de preparar o professor para atuar na educação especial, como também estabelece o AEE, a ser oferecido ao educando com deficiência, mas não especifica quais. Já a PNEEPI (BRASIL, 2008) amplia e define esse atendimento, ao prevê-lo para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ser realizado em SRM ou no CAEE.

Posto que o AEE deve ser ofertado nas SRM, o professor acaba sendo visto como multifuncional, pois tem que atuar com alunos com diferentes deficiências e demandas específicas, mesmo sem uma preparação acadêmica voltada para a diversidade, ou mesmo um curso de licenciatura que embase sua atuação de modo polivalente.

Diante das situações analisadas, reafirma-se a fragilidade da formação do professor, que acaba não tendo as mínimas condições para atender os alunos público-alvo da educação especial. Mas, enquanto não houver uma ressignificação

das políticas públicas e as que já existem não forem executadas, será impossível um mesmo professor atender os estudantes com deficiência levando em conta suas especificidades, seja na sala de aula regular, como apoio à inclusão ou mesmo nas salas de AEE.

Considerando esse cenário, é importante verificar se houve formação para todos os professores da rede estadual goiana no período de 2011 a 2015, em especial no município pesquisado, como mostra o Quadro 07, a seguir:

Quadro 07 – Formação e projetos promovidos pela UFG – 2011 a 2015

Formação/tema	Período	Público	CH
Observatório Nacional de Educação Especial Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recurso Multifuncionais nas Escolas Comuns.	2011	Profissionais da REAI ⁷	95h
Observatório Nacional de Educação Especial Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recurso Multifuncionais nas Escolas Comuns.	2012	Profissionais da REAI	100h
I Congresso Nacional de Educação Especial e Inclusão. Acessibilidade e Inclusão: O entrecruzamento de política e práticas institucionais.	2012	Professores de Apoio e AEE e Intérprete	25h
Observatório Nacional de Educação Especial Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recurso Multifuncionais nas Escolas Comuns.	2015	Profissionais da REAI	100h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir dos dados coletados nos documentos da Subsecretaria Regional de Educação - 2017.

Observa-se que, desde 2012, a UFG, por meio do Neppein, desenvolve projetos de pesquisa, extensão e formação de professores na área de educação especial aos profissionais vinculados à Rede de Apoio à Inclusão (REAI), como intérpretes de Braille e Libras, além dos professores de apoio à inclusão e do AEE em SRM.

Mas, apenas a partir de 2013, a equipe multidisciplinar da SRECE do município goiano pesquisado, em parceria com o Neppein, promove capacitações, como se vê no Quadro 08, que segue:

⁷ Profissionais da REAI: Profissionais da Rede de Apoio a Inclusão.

Quadro 08 – Formação ofertada aos professores de apoio e de AEE pela equipe multidisciplinar da SRECE do município pesquisado, em parceria com o Neppein – UFG - 2013

Tema da formação	Data	Carga horária	Número de participantes
Avaliação para a diversidade, planejamento e Flexibilização Curricular.	25/01/2013	04h	95
Deficiência Física	15/03/2013	04h	66
Tecnologia Assistiva	19/09/2013	08h	43
Encontro do Observatório X de Educação Especial: - Alfabetização de alunos com deficiência intelectual; - Devolutiva da pesquisa “O atendimento educacional especializado e a organização do trabalho pedagógico”; - Tecnologia Assistiva e a promoção do Letramento; - Repasse do curso sobre “Baixa Visão” – Instituto Benjamim Constant realizado pela instrutora de Braille.	28/11/2013	08h	38

Fonte: Elaborado pela pesquisados, a partir dos documentos da Subsecretaria Regional de Educação do município goiano - 2017.

Por se tratar da parceria com o Neppein, a equipe multidisciplinar da SRECE, em 2013, era composta por intérprete de Libras, psicóloga, fonoaudióloga e mediadora da inclusão. Todos juntos promoveram as formações para os professores de apoio à inclusão e do AEE, mas não aos regentes de referência. Essas formações tiveram carga horária reduzida, variando de 04h a 08h.

Acredita-se que o despreparo dos professores, tanto em aspectos teóricos como práticos, dá-se em virtude da escassez de formação suficientes para todos. Contudo, não se pode desconsiderar a limitada participação nessas formações quando elas são oferecidas, além de falta de condições de trabalho, e a própria desvalorização profissional, que não pode ser compreendida desvinculada da formação e qualificação docente.

Também é valioso salientar que, somente a partir de maio de 2013, a Seduce oferece formação para a equipe das escolas da rede estadual de ensino, inclusive para os professores de referência, juntamente com a equipe multidisciplinar da SRECE. No ano em questão, foi ofertado um curso de 80h e nenhuma das professoras de referência das escolas investigadas participou do mesmo, alegando que, na ocasião, não estavam na regência do ensino fundamental.

Mais uma vez, isso mostra que as formações, quando destinadas aos professores regentes de referência, apresentam um número muito pequeno de participantes. Na formação de 2013, destinada tanto aos professores da educação especial como aos da educação regular, houve apenas 17 participantes, dos quais

apenas quatro eram professores regentes de referência, como se vê no quadro que segue:

Quadro 09 – Formação oferecida para os professores regentes, coordenadores pedagógicos e gestores, pela Seduce e pela equipe Multidisciplinar da Subsecretaria Regional de Educação Cultura e Esporte X – 2013

Tema da formação	Data	Carga horária	Número de participantes
Módulo I – Introdução a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva.	25/05/2013	80 h	17
Módulo II – Flexibilização Curricular	18/06/2013		
Módulo III – Público do Ensino Especial: Limites e Potencialidades	13/09/2013		
Módulo IV – Avaliação para Diversidade	06/11/2013		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos da Subsecretaria Regional de Educação de X Goiás – 2017.

Considerando as formações de professores ocorridas desde 2011, verifica-se que elas foram promovidas pela Seduce em parceria com o Neppien e com a equipe multidisciplinar da SRE, sendo voltadas mais especificamente para professores de apoio à inclusão, de AEE e para a equipe da REAI. Entre os cursos ofertados constam: Tecnologia Assistiva; Deficiência física; Avaliação para a Diversidade; Planejamento e Flexibilização Curricular; além do Observatório Nacional de Educação Especial, das salas de recursos multifuncionais e do Observatório de Educação Especial, em parceria com o Neppien.

Vale destacar que os professores regentes de referência da rede estadual de ensino somente participaram de formação a partir de 2013. As capacitações oferecidas antes eram destinadas somente aos docentes da educação especial. Isso indica uma contradição, uma vez que a política de educação especial da própria rede de ensino estadual de Goiás depende da atuação do regente de referência, mas não oportunizava preparação para esses profissionais. E as formações de 2013 foram promovidas por iniciativa da UFG.

Após as iniciativas de formação propostas pela UFG, a partir de 2011, a equipe da Seduce, em parceria com a equipe multidisciplinar da SRECE do município aqui investigado, deu início a formações para os professores da rede estadual de ensino estadual. Mas, na maioria das vezes, primou pela formação do professor da educação especial.

O Quadro 10, a seguir, mostra as formações promovidas pela equipe multidisciplinar da SRECE no período de 2014 a 2017.

Quadro 10 – Formações promovidas pela equipe multidisciplinar da SRECE X – 2014 a 2017

Tema da formação	Data	Público	Carga horária	Número de participantes
Processo de Ensino aprendizagem dos Educadores com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação; Atuação dos professores de AEE e Professores de Apoio.	27/02/2014	Professores de Apoio e de AEE	08	66
Flexibilização Curricular: Um caminho para o atendimento do aluno com deficiência nas classes comuns da educação básica.	01/04/2014	Professores de Apoio e de AEE	08	55
Curso online; “Rede Colaborativa em AEE”.	04/14 a 12/14	Professores de Apoio e de AEE	08	11
Planejamento: “Tecendo Reflexões”.	28/04/2014	Profissionais da REAI e CPs	08	73
IV Encontro de Prof. Da REAI: Fundamentos Neuropedagógicos da Aprendizagem no Contexto da Educação Especial.	29/03/2014	Profissionais da REAI	08	46
Introdução a Ed. Especial numa perspectiva inclusiva: IV Módulos e IV encontros presenciais – Rede Municipal e Estadual.	Meses: 05; 08; 09; 11/2014	Professores Regentes, de Apoio e Diretores	80	19
Atribuições do Professor de Apoio à Inclusão e fundamentos legais e pedagógicos pela organização e oferta do AEE.	21/08/2014	Profissionais da REAI	08	73
Libras – Formação Continuada em Língua Brasileira de Sinais.	03/02/2014 a 01/12/2014	Professores de Apoio e de AEE	180	60
A importância do planejamento.	14/04/2014	Professores de Apoio, de AEE e Intérprete	08	60
Conhecendo e atendendo a todos.	21/04/2015	Professores de Apoio, de AEE e Intérprete	08	74
Formação Continuada: Curso de Braille para o ensino do Sistema BRAILLE – Rede Municipal e Estadual.	02/ 2016	Professores de salas de recursos	12	07
Encontro de Formação do REAI – Ministrado pela técnica da gerencia do ensino especial/ Mediadora da inclusão e instrutora do BRAILLE.	27 e 28/04/2016	Professores de Apoio e Intérprete	16	78
Estudo de BRAILLE – Ministrado por instrutor de Braille(01 vez por semana).	08/14 a 12/16	Professores de AEE	24	09
Aspectos educacionais dos estudantes com deficiência.	10/03/2017	CP e Gestor	08	105
Reflexão sobre Práticas Pedagógicas nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE.	21/06/2017	CAEE	08	34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão Goiás – 2017.

No período em questão, apenas um curso foi destinado aos professores regentes de referência, incluindo os da educação especial, além dos gestores. Em 2014, os cursos foram oferecidos por iniciativa da equipe multidisciplinar da SRECE do município em análise. Quase todos se voltaram para a equipe de professores da educação especial, e somente um curso, conforme já mencionado anteriormente, foi destinado aos regentes de referência e gestores, tendo a duração de 80h.

Neste estudo, assim como o de Campos (2018), percebe-se a restrita oferta de cursos, apenas 19, em uma regional que abrangia 32 escolas na rede estadual de ensino e mais de 600 professores modulados em 2014.

Em 2015, a mesma equipe multidisciplinar ofereceu apenas uma formação, direcionada somente para a equipe da educação especial, não incluindo professores de referência. Já em 2016 e 2017, não houve formação voltada para o aprimoramento das práticas dos regentes de referência, visto que todas as seis formações oferecidas neste período foram destinadas exclusivamente para os professores da educação especial. Como mostra o Quadro 10, foram oferecidas 15 formações continuadas para os professores da educação especial no período de 2014 a 2017, mas, para os regentes de referência, apenas uma.

Com base nos dados apresentados, verifica-se que há poucas oportunidades de estudo para os professores regentes de referência, o que não os isenta das suas responsabilidades. Mas esse é um indicativo da falta de coerência de um sistema público de ensino estadual, pois se cobra do professor uma atuação com qualidade junto aos alunos com deficiência, mas não lhe oportuniza se capacitar em serviço.

Diante disso, a questão que fica é: Como esperar do professor regente de referência uma atuação articulada com os professores da educação especial, embasada em conhecimentos teóricos, se eles não têm as mesmas oportunidades de se qualificar?

Na compreensão de Pimenta (2000),

A Ciência da educação e a pedagogia, por si, não modificam a educação, uma vez que as modificações ocorrem na ação. Compete-lhes alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação de educar, no contexto em que se situa (escola, sistema de ensino e sociedade). Por isso serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo (PIMENTA, 2000, p. 71).

Ainda conforme Pimenta (2000), também não é suficiente o professor passar por formações continuadas se eles não tiverem a intenção de intervir sobre a prática. Considera-se que uma ação somente será bem-sucedida caso tenha intencionalidade e motivação. Mas, para isso, o mínimo que se espera é uma preparação que habilite o professor a buscar por estratégias e metodologias que fomentem a melhoria do seu desempenho em sala de aula.

Tendo em vista o panorama aqui delineado, e ao perceber a necessidade de buscar urgentemente por caminhos que viabilizem a concretização de políticas públicas direcionadas para a inclusão escolar, procura-se, no próximo subtítulo, conhecer quais são os desafios da inclusão escolar em se tratando da oferta de AEE.

4.3 Desafios da Inclusão Escolar e Oferta de Atendimento Educacional Especializado

A LDB (BRASIL, 1996) aponta, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede de ensino regular. Essa orientação legal leva os sistemas de ensino a terem que assegurar métodos, currículos, recursos educativos e professores capacitados para promover o ensino de qualidade, considerando as demandas específicas dos estudantes com deficiência.

Todos esses aspectos envolvem a responsabilidade de ensinar a todos, aos sujeitos concretos da escola, os quais, em geral, distanciam-se em muito daquele perfil de estudante abstrato e generalizado apresentado nos cursos de formação inicial. Assim, além da formação dos professores, cabe a eles assumir os princípios da inclusão escolar, entre os quais está a crença na capacidade dos alunos com deficiência de aprender, independentemente de suas limitações. Logo, são exigidos desses profissionais conhecimentos sobre esses alunos, a fim que consigam promover o ensino em uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, há professores que se dizem desprovidos de conhecimentos e habilidades para atuar com as diferenças, os quais acabam se adaptando às funções de regentes de referência, professores de apoio à inclusão e ou de AEE em SRM. E isso resulta em falta de compromisso efetivo com a escolarização dos alunos com deficiência.

Como está previsto em lei, no AEE, o aluno com deficiência deve ser atendido no contraturno, o que leva à ocorrência de inassiduidade, um dos fatores que dificultam o sucesso escolar. No Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009), e mesmo na Resolução nº 03/2018 (GOIÁS, 2018) do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, não há menção da retirada dos alunos da classe comum para o AEE. Pelo contrário,

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. **Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização**, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009, grifos nosso).

Isso quer dizer que não deverá haver prejuízo no que diz respeito aos conteúdos escolares, processos de letramento e domínio de leitura e escrita dos alunos público-alvo da educação especial, em razão de sua retirada da aula regular para o AEE. No mais, a Resolução CEE nº 03/2018 (GOIÁS, 2018), em seu artigo 104, parágrafo único, reforça que: “O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contra turno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em Centros de atendimento Educacional Especializado”. Mas, apesar do que prevê a legislação, sua efetivação se mostra diferente.

Um aspecto bastante mencionado pelas professoras participantes desta pesquisa foi a falta de envolvimento dos pais com a educação de seus filhos, e o descompromisso em encaminhá-los para o AEE, e mesmo para a educação regular. Ao questionar a professora Clara, da escola C, sobre seus principais desafios em relação à atuação na sala de aula, ela pronunciou:

Excerto: 15 - Olha a gente encontra dificuldades a falta de compromisso dos pais, com a frequência dos alunos na escola, de trazer a criança no contra turno do AEE. A questão da medicação, a gente tem uma dificuldade muito grande de levar a criança ao retorno do médico sabe (Clara, professora do AEE, escola C).

A professora Clara, além de falar sobre a dificuldade de frequência dos alunos ao AEE, apontou a questão da medicalização, problema que apareceu tanto na narrativa das professoras da classe comum da escola C, como nas da educação especial.

Muitas vezes, o aluno com deficiência faz uso de algum tipo de medicamento e a família não acompanha sistematicamente essa medicalização, sendo que, em alguns casos, falta até mesmo o acompanhamento médico. Com isso, o tratamento fica prejudicado, e, como resultado, o aluno apresenta alguns sintomas, como sono em excesso, agitação e nervosismo, o que o impossibilita sua participação efetiva nas aulas, mesmo com o auxílio de professores de apoio à inclusão.

Veja o relato da professora Vânia, no Excerto 16, que aborda essa questão.

Excerto: 16 –Dr. Pediu para a mãe levar no psiquiatra, a mãe não quer, ela falou que ela mais o marido dela não tem problema. É mãe resistente né! Então é difícil e é assim um dos casos bem acentuados que a gente tem lá. De indisciplina, de aprendizagem, porque ele não lê e eu fico preocupado porque eu sei alfabetizar e esse menino eu peguei agora em agosto, ele tem um pouquinho de sequência de aprendizagem, mas não atingiu meu objetivo, mas ele também não tem laudo e a mãe não ajuda, não aceita, se ele bate a mãe fala que todo mundo bate nele, sabe que o filho dela é marginalizado, esse trem de mãe assim que não dá para entender (Vânia, professora de referência, escola C).

Essa situação é muito problemática, visto que a escola, para se resguardar de qualquer problema, requer laudos médicos dos alunos com deficiência, para que conheçam melhor suas deficiências. Mas nem sempre os pais os apresentam. Além disso, há casos de famílias que realmente não admitem as dificuldades de aprendizagem ou deficiência da criança, e atribuem toda a responsabilidade por essas limitações à escola. Desse modo, não se estabelece uma relação efetiva da escola com a família, “[...] seja para orientá-los em relação como lidar e estimular seus filhos, para esclarecer o papel da educação destes estudantes, mesmo eles possuindo alguma deficiência” (VINHAL; TARTUCI, 2016, p. 172).

Nesses casos em que a família mostra resistência em aceitar uma eventual deficiência dos filhos, ela acaba se eximindo da responsabilidade de cuidar da criança, o que deixa a escola imobilizada, em razão de não ter o direito de procurar por auxílio médico para seus alunos. Sendo assim, passa-se um ano letivo, o

professor não ensinou, o aluno não aprendeu, e família não aceitou os desafios que deve enfrentar, o que leva a uma frustração de todas essas partes.

A escola cumpre diversos papéis, entre eles o da família, o que a distancia da sua verdadeira função social. Na busca por soluções aos problemas sociais que se apresentam na rotina escolas, mas que podem ser externos a ela, as instituições procuram apoio junto aos órgãos competentes, como Conselho Tutelar e Ministério Público. O objetivo é resgatar as crianças menores de idade que são desassistidas ou que têm seu cuidado negligenciado pela família.

O Excerto 17, abaixo, mostra a experiência da professora Mila com o atendimento de um aluno com deficiência no contraturno, na sala de AEE.

Excerto: 17 - Então quando eu comecei eles tinham o horário, duas vezes na semana. Só que não estava funcionando muito bem a questão de eles virem no contraturno em dois dias na semana. Então eu tenho feito diferente, eu tenho atendido eles uma vez na semana, só que eles ficam um período maior, então eles vem e ficam antes do recreio, eles chegam ao início da primeira aula e ficam até o momento do recreio, [...] é cerca de duas aulas de atendimento, acho que tem funcionado, porque a maior dificuldade que eu vejo é, eles estarem vindo no contraturno é muito difícil assim, conseguir que os pais tenham esse compromisso de trazer eles no contraturno, porque depende dos pais, de estar trazendo, de estar acompanhando (Mila, professora de AEE, escola B).

Diante da dificuldade da família em levar seu filho para o atendimento no contraturno do AEE, a professora optou por intensificar esse momento de atendimento, quando ele acontecia. Na concepção da professora, a família não tem responsabilidade com o AEE, não se sabe se por não conhecer a relevância desse momento formativo, ou por não se preocupar com a educação de seus filhos.

Nessa mesma direção, a professora também salienta que os pais não se preocupam com desenvolvimento dos seus filhos na escola, não procuram saber se eles evoluíram ou não. É o que mostra o Excerto 18, que segue:

Excerto: 18 – [...] não tem aquela preocupação assim como que foi o dia dessa aluna? Como que foi o dia da minha filha? Ela passou a tarde bem? Ela ficou bem? Ela conseguiu fazer as atividades? Ela teve dificuldades? Como que foi? Não, não tem esse contato, aí você tenta conversar para trazer em outros momentos para a escola, não tem interesse, você tenta falar olha tem o Santa Clara lá tem fisioterapia você tenta mostrar alguns caminhos nem muito tempo

para querer ouvir o pai não tira. Então é assim eu vejo como negligencia familiar mesmo (Mila, professora de AEE, escola B).

Diante de todas as situações expostas, é preciso conhecer os motivos e as dificuldades que levam as famílias a se abdicar de envolver na trajetória escolar de seus filhos, de maneira a sequer levá-los a participar de atividades no contraturno, que têm como finalidade contribuir para o melhor desenvolvimento dos mesmos.

Acredita-se que são vários os fatores que levam a esse desinteresse por parte das famílias. Em razão de a sociedade brasileira ser marcada pela desigualdade, com um quadro acentuado de vulnerabilidade socioeconômica, nem todas as famílias têm acesso a serviços de saúde que não sejam os ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o que não foi problematizado pelas professoras.

Ademais, por se tratarem de pais trabalhadores, muitos sequer acompanham a frequência dos seus filhos na escola, seja no turno regular ou no dedicado à ampliação da aprendizagem. Tendo isso em vista, sensibilizar a comunidade escolar da importância do contraturno, especialmente os pais, é uma ação necessária para que o mesmo ocorra. Para estimular a participação no AEE, uma das escolas pesquisadas viu como alternativa adaptar os horários de atendimento.

Já no propósito de atrair os alunos para a complementação educacional no contraturno, dada sua importância, os professores, em equipe, devem discutir se as aulas estão sendo diferenciadas, atrativas e motivadoras para esses alunos. É primordial que os planejamentos sejam pensados em conjunto, realizados de forma colaborativa entre todos os professores, de maneira a identificar os aspectos que precisam ser melhorados nesse AEE, e consigam pensar em estratégias para superá-los.

Enfim, cabe indagar se existe uma reflexão sobre o papel do AEE, de sua relevância; verificar se existe integração entre os diversos profissionais envolvidos na educação especial; e se há um plano educacional individualizado do aluno, que ateste o comprometimento da escola com o desenvolvimento do mesmo. No mais, tendo em vista o pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos, entende-se como primordial que os professores se preocupem em compreender os fatores que levam a isso.

As dificuldades que envolvem a educação são muitos e acometem não apenas o AEE, mas também a regência da classe comum. Ao questionar a

professora Vera, da escola C, a razão pela qual se mostrava desanimada em atuar com um aluno autista, ela respondeu:

Excerto: 19 - Porque assim, a gente tem que olhar o tempo todo, para ele não fugir da sala, porque eu tenho medo assim dele fugir, mas o João assim ele pede, para fazer xixi, para vir tomar água, agora o José a gente tem que, a professora de apoio também me ajuda assim ficar atenta, porque não é todo dia que ele toma remédio, o dia que ele toma remédio, ele fica apático, dorme, e não lancha, o dia que ele não toma ele rola no chão (Vânia, professora regente, escola C).

A professora Vânia se sentia desmotivada na condição de regente de referência da turma, pois mais se vê como uma cuidadora do aluno do que como mediadora da sua aprendizagem, ou facilitadora do processo de aquisição de conhecimento. Ademais, sente-se fragilizada, desamparada e impotente para mediar o conhecimento e a interação do aluno autista junto aos demais.

Meira (2012) diz sobre o perigo de lidar com situações como esta, e reflete que, em alguns casos, talvez o medicamento não seja necessário e até prejudique a saúde. Isso mostra que a medicalização está mais a serviço das indústrias farmacêuticas do que propriamente aos interesses do indivíduo. Moysés e Collares (2013, p. 25) consideram que o “[...] termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza”.

As mesmas autoras esclarecem que,

Nas sociedades ocidentais, é crescente a translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas. Tratar questões sociais como se biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza. Isentam-se de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 42).

Compreende-se que a medicalização, ao priorizar questões biológicas, beneficia o campo médico, pois “[...] centra-se no indivíduo e naturaliza os fenômenos humanos e sociais” (RIBEIRO, 2014, p. 15)

Tendo em vista esse modelo clínico pontuado pelas autoras (RIBEIRO, 2014; MOYSÉS; COLLARES, 2013), constata-se que a medicalização causa mudanças em fenômenos sociais, históricos e culturais, e também em questões médicas ou biológicas. Tudo isso acarreta no surgimento de diversas patologias, sendo as comuns os transtornos comportamentais e de aprendizagem. “Particularmente a área de educação tem sido alvo do grande aumento da emissão de diagnósticos de supostos transtornos como alternativa de explicação das dificuldades de escolarização enfrentadas pelos estudantes” (RIBEIRO, 2014, p. 17).

Por outro lado,

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p. 136).

Diante dessa situação, o professor, no exercício da docência, sente-se fragilizado. Como proceder diante de um fator social que não depende apenas do exercício da função, mas de toda uma estrutura que envolve a família, a sociedade e até as instituições hospitalares? Os desafios vividos na atuação docente convidam os professores a ultrapassar os limites que a profissão impõe. É o que mostra o Excerto 19, no qual a professora Vânia, regente de referência, revela que não sabe avaliar se é melhor trabalhar com o aluno medicado ou sem medicamento.

É preciso entender que, ao fazer isso de medicamentos, a criança não terá condições de apropriar dos conteúdos curriculares. “A primeira questão a ser esclarecida é que não é possível falar de fato em aprendizagem se não houver um aluno que participe ativamente do processo educativo” (MEIRA, 2012, p.139). Contudo,

Tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão, o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem iniciar uma “carreira” de portadores de dificuldades de aprendizagem (MEIRA, 2012, p. 138).

Meira (2012), em se tratando da questão da medicalização, leva a refletir sobre um dos grandes desafios do exercício da docência é aprender a lidar com os limites que a prática impõe, de modo que é fundamental que o professor intensifique os processos de formação continuada, de modo a sustentar sua prática pedagógica. Libâneo (2000) pressupõe que

As práticas educativas não suportam mais certezas absolutizadas, mas é impossível a pedagogia ceder ao relativismo ético. No âmbito de atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo o momento são requeridas opções sobre o destino humano, tipo de sujeito a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes [...] (LIBÂNEO, 2000, p. 121).

Para o autor, as inovações na prática pedagógica se fazem necessárias para que o professor tenha condições de acompanhar a evolução dos seus alunos e intervir sobre elas. É o que mostra o relato da professora Viviane, da escola B, no Excerto 20.

Excerto 20 - [...] Então, eu já trabalho com aluno de apoio e tive vários alunos desde esquizofrenia a déficit cognitivo, autista, agora eu estou com autista novamente e cadeirante também igual a Vitória, então assim, foi uma área nova a princípio me deu certo medo, mas hoje eu vejo que é muito gratificante ver o aluno desenvolver dentro das limitações dele, mas assim eu atuo, hoje a minha maior carga horária é na área de apoio, assim completo outras aulas de geografia, português mas a minha maior carga horária é na área de apoio (Viviane, professora de apoio, escola B).

A professora Viviane, mesmo já tendo trabalhado com uma diversidade de alunos, com distintas deficiências, revela insegurança ao se deparar com os desafios que a profissão lhe impõe. Além disso, submete-se a uma carga de trabalho excessiva, e ainda ministra diversas disciplinas, até mesmo em áreas do conhecimento que não fazem parte de sua formação, como é o caso do Português.

Apesar de os alunos com deficiência terem assegurado o direito de frequentar as escolas regulares, muitas vezes o que se nota são professores fazem de conta

que ensinam; e alunos que, mesmo frequentando as aulas, não conseguem aprender os conteúdos escolares.

Na Resolução CEE nº 05/2006 está posto que:

Art. 40. A formação exigida para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em instituições de ensino superior ou em institutos superiores.

§ 1º A área de atuação docente abrange os **componentes curriculares correlacionados ao curso superior em que o docente foi habilitado ou à área de conhecimento**, em caso de licenciatura com formação pluridisciplinar (GOIÁS, 2006, grifo nosso).

A despeito do que está estabelecido na referida resolução, a professora Viviane é formada em Geografia e tem mestrado na mesma área, mas não possui Pedagogia ou qualquer outra formação direcionada para a educação especial, nem mesmo para a disciplina Português. Mesmo assim, atua na primeira fase do ensino fundamental, com crianças com deficiência, como exposto no Excerto 20.

Ser educador é, antes de tudo, ter o privilégio de ensinar. E ensinar bem, a partir de conceitos e valores nobres. Esta tem sido a busca de muitos cursos de formação de professores. Formar professores, por sua vez, está intimamente ligado à busca (procura) por uma escola de qualidade, uma escola capaz de agregar os mais diversos tipos de alunos e possibilitar a apropriação de conhecimentos que sejam importantes para sua vida prática e acadêmica (FLORES, 2013, p. 3709).

Nessa perspectiva, a autora admite que ser professor requer conhecimento para que se possa oportunizar o aprendizado de todos os estudantes, quer eles apresentem alguma deficiência e ou dificuldade, ou não.

Considerando o estabelecido na política pública educacional do estado de Goiás, é sabido que, mesmo os professores enfrentando desafios para efetivar a inclusão escolar são resistentes às inovações, e mesmo à qualificação. Sabendo disso, na seção V, tratam-se das práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum. O objetivo é verificar se o trabalho desses docentes acontece de forma articulada, com base em planejamento colaborativo, com vistas a assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade e, acima de tudo, inclusiva.

V. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA CLASSE COMUM

Um dos grandes desafios vividos pelos professores é a falta de oportunidade de realizar formações que repercutam na sua atuação. Desde a graduação, nos cursos de licenciatura, há lacunas na formação docente, as quais são acentuadas por não participarem de processos formativos continuados. Ademais, observa-se a restrita oferta de cursos de capacitação pelas redes públicas de ensino, a falta de tempo ou de iniciativa do professor em participar dos mesmos, entre outros fatores, que impendem o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

A ausência de formação foi um dos aspectos abordados pelas professoras participantes desta pesquisa nas entrevistas, como discutido na seção IV desta dissertação. E isso pode se dar por diversos motivos, entre os quais estão as constantes mudanças na sociedade, que exigem atualização dos professores. Entretanto, sem passar por processos de formação continuada, eles acabam se sentindo despreparados para o exercício da docência.

Diante dessa realidade, propõe-se, nesta seção, compreender como ocorrem as práticas pedagógicas das professoras, tanto de referência da educação especial como as de apoio à inclusão e de AEE em SRM, participantes desta pesquisa. Para tanto, parte-se das questões tematizadas por elas nas entrevistas realizadas, sistematizadas nos subeixos do Quadro 11.

Quadro 11 – Eixo Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum

Eixo	Subeixos
- Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum.	- Atuação e prática pedagógica de professores de alunos com deficiência: professor de referência, professor de apoio à inclusão e professor de AEE de SRM - As relações entre os professores de classe comum e professores da educação especial: interações, concepções e atribuições - Práticas pedagógicas e o planejamento dos professores dos alunos com deficiência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da sistematizados dos resultados das entrevistas.

5.1 Atuação e Prática Pedagógica de Professores de Alunos com Deficiência: Referência, de Apoio à Inclusão e de Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais

Estudos de Mendes (2006), Tartuci (2012), Flores (2013), Lago (2016) e Campos (2018) mostram que nem todos os professores que atuam na educação regular e na educação especial possuem formação específica para lidar com alunos que apresentam diferentes deficiências. Essas pesquisas também apontam que os cursos de licenciatura não se constituem em agências formativas de professores para a inclusão escolar, o que leva à ausência de formação docente adequada. No mais, expõem os desafios enfrentados na oferta da educação especial, fatores esses que inviabilizam uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para que a educação especial se consagre como modalidade de ensino com condições mínimas de se efetivar, necessita dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Em Goiás, as redes de apoio são compostas, em conformidade com a PNEEPI (BRASIL, 2008) e a Portaria SEE 009/2012 (GOIÁS, 2012), pelos profissionais da educação especial, que são: intérprete, professor de Braille, professor de AEE, professor de apoio, entre outros. Portanto, a educação especial no estado de Goiás não acontece em um sistema educacional paralelo ou segregado, pois são asseguradas condições mínimas necessárias para atender a diversidade de alunos regularmente matriculados.

Conforme o previsto nos documentos norteadores acima mencionados, percebe-se que as escolas se deparam com uma nova estrutura de funcionamento. Com isso, passa-se a exigir de todos os professores a revisão de suas formas de atuação, a reestruturação da dinâmica de trabalho (FUK, 2015).

Nas entrevistas, as professoras objeto desta investigação destacaram que encontram diversas dificuldades para atuar com os alunos com deficiência, sendo que a principal delas é a interação com outros professores. Elas mencionaram que não estão preparadas para atuar em rede colaborativa, e ainda trabalhar com a diversidade de alunos em sala de aula, com e sem deficiência.

Nessa compreensão, Vânia, regente de referência da escola C, declara que:

Excerto 21 - [...]. Isso não tenho preparo, o Lucas às vezes eu tento, aí eu vejo que ele não quer aí eu deixo, simplesmente deixo, né, e aí

converso mais é com a Isadora (prof. de apoio) porque meu contato maior é com ela (prof. de apoio) (Vânia, professora de referência, escola C).

No excerto 21, acima, nota-se que a própria professora reconhece seu despreparo, o que pode se dar em razão de que ela alega não ter oportunidade de se formar em serviço. Sendo assim, opta por se eximir das responsabilidades de uma professora que atende aluno com deficiência, transferindo-as para a professora de apoio à inclusão.

Quando a professora Vânia percebe que, com os métodos utilizados, usualmente o aluno não aprende, a mesma não consegue realizar alterações em sua prática, e, por isso, não se envolve com a formação do aluno. Dessa forma, ela encaminha o aluno da educação especial para a professora de apoio, como se ele não fosse responsabilidade sua, e simplesmente afirma: “deixo” ele.

Percebe-se que a professora Vânia atua com os alunos com deficiência de acordo com suas possibilidades e capacidades, e, ao ser questionada sobre como acontecem as práticas em sala de aula, ressalta que:

Excerto: 22 - [...] eu avalio sem parar todos os alunos, se eu estou dando uma atividade eu estou avaliando. Eu estou vendo se os meninos estão fazendo, se a letrinha está mais ou menos bonitinha, eu gosto de capricho, eu gosto que a letra fica bonitinha, cobro inclusive na medida do possível dos alunos especiais [...] tem dias que às vezes por ter tantos meninos do AEE na sala, por exemplo 03 com laudos e 02 sem laudo, sinto que não estou correspondendo, pois, a turma precisa de um reforço maior e peço ajuda até para a professora do AEE, elas retiram alguns da sala leva para sala dela, para que atenda os demais e mesmo assim, às vezes eu não fico satisfeito com minha atuação (Vânia, professora de referência, escola C).

Considerando os excertos 21 e 22, verifica-se que, na prática de sala de aula regular, os alunos com deficiência são sempre retirados, sob o argumento de que a professora de referência precisa ter um cuidado especial com os demais alunos. Mas é preciso entender que, ao fazer o encaminhamento dos alunos da educação especial para o AEE, consolida-se um processo de exclusão escolar, visto que lhes impossibilita socializar e aprender com os demais estudantes.

Ao retirar os alunos da turma regular, os professores não percebem que estão lhes prejudicando; tampouco notam que estão transferindo uma responsabilidade

que é sua para seus pares. Tudo isso ocorre em razão do despreparo em conseguir fazer com que um aluno com deficiência aprenda, o que se agrava pelo fato de não trabalharem em regime de colaboração, mas sim de forma desarticulada.

Todavia, é importante dizer que o despreparo não é apenas dos professores. Os gestores educacionais também não são aptos a promover a inclusão, o que se torna evidente pelo fato de modularem professores sem formação e experiência para trabalharem com os alunos com deficiência, a despeito dos requisitos estabelecidos pelas legislações para se trabalhar com esse público.

De todo modo, o despreparo dos professores, que são os que atuam diretamente com os alunos com deficiência, impossibilita que se aproximem dos alunos, e, logo, que conheçam suas especificidades. Esse é o caso da professora Vânia, da escola C, que assumiu uma turma em agosto de 2017, e no mês de dezembro, durante a entrevista, após cinco meses de atuação, afirmou desconhecer as deficiências dos seus alunos, como mostra o Excerto 23, a seguir:

Excerto: 23 - [...]. Não assim, na parte de patologia eu não sei os nomes, mas assim o comportamento, a diferença ou diferenciação de um com outro eu estou vivendo ali todo dia né, eu estou vendo assim o mais acentuado é o Edilson, o Edilson é muito (Vânia, professora de referência, escola C).

Ao ser questionada sobre o tipo de trabalho que realiza em sala de aula, em virtude de ser sua primeira atuação com aluno com deficiência, ela respondeu com muita franqueza:

Excerto: 24- [...] eu faço o possível para atender esses meninos, mas assim eu tenho a Isadora (prof. de apoio) que é ótima, né (Vânia, professora de referência, escola C).

A resposta da professora Vânia confirmou o seu não comprometimento com o aluno com deficiência, bem como mostrou que seu trabalho acontece dissociado da professora de apoio, de forma que cada uma se dedica a um público específico. Em se tratando do trabalho da professora de referência junto aos alunos com deficiência, nota-se que falta muito para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, seja por falta da efetivação de políticas públicas vigentes, ou em razão de uma formação precária para atuar com alunos com deficiência.

Mas não se pode deixar de reconhecer que também há professores na educação especial que sabem bem qual papel desempenhar junto ao aluno com deficiência e também com os da turma regular, com vistas a promover a aprendizagem de todos, considerando as particularidades de cada qual. Exemplo disso é a professora de AEE Mila, que descreve o trabalho que desenvolve na SRM no Excerto 25, abaixo:

Excerto: 25 - [...] eu tenho atendido meus alunos procurando desenvolver atividades para estimular o movimento, tenho alunos com dificuldades em movimentar as mãos, sempre procuro estimular atividades, que vão além da coordenação, para desenvolver o raciocínio, também estimular o movimento com as mãos [...] atendo eles uma vez na semana, só que eles ficam um período maior, então eles ficam antes do recreio, chegam ao início da primeira aula e ficam até o momento do recreio [...] é cerca de duas aulas de atendimento [...] temos bastantes jogos para desenvolvimento de raciocínio lógico, pra concentração. Nós montamos um quebra cabeça [...] fizeram um trabalho em equipe, é [...] fizeram o trabalho em dois meses, os alunos do AEE [...] eles faziam alguma atividade e tiravam um tempo para o quebra cabeça [...] mas nem todos gostam, tem alguns que se destacavam mais, que gostavam muito de fazer essa atividade, outros que não tinha interesse, então eles ficavam bem livres também para escolher a atividade [...] (Mila, professora do AEE, escola B).

A professora Mila procura atender o aluno com deficiência no contraturno, conforme determinações legais propostas para a sala de AEE. Ela estimula a coordenação motora daqueles que apresentam dificuldades nesse aspecto através de atividades interativas. Além disso, instiga o raciocínio lógico por meio de jogos, como, por exemplo, montagem de quebra-cabeça. Contudo, não foi possível identificar a partir de quais princípios os planejamentos da sala de AEE são elaborados por ela, pois, apesar de propor atividades próprias para esse espaço, não se observou envolvimento e articulação com o trabalho das demais professoras da escola B.

Na mesma direção, a professora Célia faz um relato, no Excerto 26, sobre como se dá o desenvolvimento de sua prática pedagógica, dentro de sala de aula, junto à professora de referência:

Excerto: 26 - [...] eu pegava o planejamento da professora regular, xerocava, porque eu tinha que adaptar o meu para acompanhar o que estava na sala, e encima do dela eu fazia os meus, ai por

exemplo matemática, português, eu adaptava, fazia as atividades que eu iria trabalhar naquele conteúdo, montava minhas atividades [...] antes nós tínhamos uma medida que podia sair da sala de aula com os meninos para desenvolver algum projeto, hoje não, hoje não pode sair de sala, então se você não pode sair de sala, eu também não posso desenvolver trabalho lá dentro, eu não posso ficar buscando muitos jogos, muitas coisas, porque tem os outros meninos e preciso respeitar os outros [...] minha aula tem que ser o mais próximo da professor regente, para que realmente tenha a inclusão (Célia, professora de apoio, escola A).

Quanto às práticas desenvolvidas pela professora Célia, percebe-se que ela entende a necessidade de adaptar as atividades dos alunos com deficiência à proposta de trabalho da professora de referência, em todas as disciplinas. Com isso, favorece que não haja distanciamento entre os alunos com e sem deficiência na turma regular, viabilizando o máximo de socialização e oportunidades de pertencimento ao grupo. Nesse caso, nota-se a articulação entre o trabalho de todas as professoras, primando pela efetivação da inclusão escolar, pela socialização e interação dos alunos.

A professora Célia parece compreender que

As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.11).

Porém, ainda no século XXI, há salas de aula comuns com segregações, sendo o professor de apoio o responsável pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e outro professor responsável pelos estudantes sem deficiência, vistos como “normais”. Esse quadro apenas reafirma que é urgente preparar a escola para incluir o aluno deficiente; do contrário, o que se faz é negar a esse aluno aprendizagens ricas, possíveis apenas no espaço da sala regular de ensino.

Ao refletir sobre os modelos de educação estrangeira discutidos por Stainback e Stainback (1999), nota-se que é premissa deles uma educação que abranja todos os alunos em um mesmo sistema regular de ensino. Mas, para que

isso se concretize, os autores demarcam a necessidade da colaboração entre os diversos profissionais envolvidos no processo educacional.

Os autores acreditam ser fundamental o

Envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando a colaboração. Os alunos têm sido envolvidos em círculos de amigos, como defensores dos colegas, em situações de aprendizagem cooperativa, como tutores e parceiros dos colegas, e em equipes de planejamento educacional em igualdade de condições com professores, diretores e pais (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 223).

Mas há casos em que os professores se acomodam e não aprimoram seus conhecimentos. Ademais, não comungam das responsabilidades que são comuns aos demais colegas, não colaboraram, tampouco partilham os compromissos de ensinar a todos. Diante disso, por vezes, sentem-se incapazes por não conseguir prosseguir com os alunos público-alvo da educação especial.

Veja o que expressa a professora Roberta, regente de referência, no Excerto 27, abaixo:

Excerto: 27 - eu na verdade pessoalmente acho que não contribuo muito com aluno especial. Por eu não ter formação às vezes eu nem sei muito lidar igual já te falei eu já tive alunos com, não sei se a gente pode falar deficiências, mas várias deficiências diferentes, né, já tive alunos que o déficit era mental, já tive física [...] então eu acho assim que não contribuo muito assim, por isso, porque na maioria das vezes a gente não sabe nem como lidar, né com eles, então (Roberta, professora regente de classe comum, escola B).

Pelo exposto, fica evidente que, na condição de educador, é preciso ter clareza da necessidade de refletir sobre a prática e inferir sobre ela. Não se pode ficar estacionado no tempo, sem avançar em formação, em capacitação, em reajuste das práticas. Se as licenciaturas não proporcionam o preparo suficiente para que os professores possam atuar, especialmente no que diz respeito aos alunos com deficiência, é fundamental inovar e procurar superar os desafios que se apresentam na prática de cada dia. Além do mais, é preciso ter em conta que os conhecimentos da docência são construídos não apenas em cursos de formação inicial ou continuada, mas também na prática profissional, o que requer a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Desse modo,

O desenvolvimento profissional dos professores é uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje. Todavia, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática. Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116).

A sociedade passa por transformações constantes, o que leva a alterações nos regulamentos que regem os diversos setores da sociedade, entre os quais a educação, e influenciam nas práticas sociais. Portanto, torna-se primordial estar atento ao que acontece na sociedade e que reflete na educação. Para que melhorias aconteçam, particularmente na educação especial, é preciso conhecê-la e refletir sobre ela.

E é isso que expressa a professora de apoio Célia, como se vê no Excerto 28.

Excerto: 28 - Eu acho que os profissionais que estão dentro da área da inclusão tem que ter um olhar, que a criança é capaz, apesar de todas as suas limitações e que nós Apoio temos que buscar recursos de fazer com elas sejam estimuladas ao máximo para trazer mais recursos para superarem as suas limitações, e não acomodar em trazer atividades que apenas eles dão conta de fazer, para ele fazer ali apenas aquilo que ele realmente dá conta de fazer, quer dizer que ele dá conta de fazer, só o que ele faz. Eu não instigo, ela tem resistência de ficar na sala, então eu vou levar ela para fora e fazer uma brincadeira com ela. Isso faz que muitas crianças que estão na escola com professor de apoio se acomodem, em vez de o apoio ser um apoio para instigar, para estimular elas a criar sua própria independência ela acomoda (Célia, professora de apoio, escola A).

A professora Célia aponta a necessidade da atuação do professor se voltar para a superação das limitações dos estudantes, instigando-os a ir além daquilo que já são capazes de realizar; e estimulando-os a participar das aulas, ao invés de serem retirados da sala de aula. A atuação docente, portanto, deve ser em direção à construção da autonomia do estudante, rompendo com a acomodação. A referida professora também aponta a necessidade de os educadores de apoio buscarem recursos e estimularem os alunos para que superem suas limitações.

A professora Célia ficou afastada de licença por um tempo, e, ao retornar ao trabalho, percebeu que seus alunos se acomodaram, o que se deu em razão do ritmo da professora substituta, como expresso na sequência, no Excerto 29.

Excerto: 29 - eu cheguei agora com essas crianças e eu senti, um tanto sem ritmo dentro de sala de aula, não tinha ritmos de atividades [...] – rsrsrsrs...Então o que acontece, quando eu retornei eu tive muitas dificuldades para fazer com que essas crianças ficassem em sala de aula, porque elas queriam ou brincar, ou fazer joguinhos, ou colorir. Então o que acontece aí eu comecei a instigar essas crianças a ficar na sala de aula. Todos estão na sala? Então você também vai ficar na sala, você também é aluno como todos os outros, você só vai sair quando todos forem sair, se todos estão fazendo tarefas vocês também vão fazer tarefa. Você já tem uma tarefa diferenciada, não está igual não, nós vamos fazer de acordo com você. E isso foi um trabalho de formiguinha. Mas eles tiveram muita resistência, aí reclamação para as mães, as mães vinham porque as crianças choravam, as crianças não queriam ficar nas salas, saíam da sala e vinham e chorava no AEE e aí aquela coisa toda [...] (Célia, professora de apoio, escola A).

Considerando o relato da professora Célia, há evidências de certo distanciamento do ensino colaborativo, visto que cada profissional atua do seu modo, sem um alinhamento com os demais, e sem um planejamento articulado. No mais, ela questiona todo o prejuízo causado aos alunos em razão da falta de direcionamento da professora de apoio substituta. Vale destacar que Célia, enquanto professora de apoio à inclusão, não questionou a atuação da professora regente de referência, embora esta tenha permanecido com os alunos com deficiência enquanto ela esteve afastada, o que sugere que esta não é, também, professora desses alunos.

A professora Célia também destacou algumas práticas que, quando exercidas pela professora de apoio, contrariam os princípios da inclusão escolar, como levar para fora da sala de aula, ou realizar atividades que não possuem relação com os conteúdos escolares da turma, como brincar e pintar. Por outro lado, ela aponta como deve ser sua atuação, sinalizando que o trabalho precisa se voltar para a busca de recursos e da diferenciação da atividade escolar, mas não questiona a possibilidade de que os alunos possam realizar tarefas comuns.

Tartuci, Almeida e Dias (2016) assinalam que

A falta de formação específica na educação especial não significa ignorância ou ausência de conhecimentos, nem ainda resulta em má atuação e/ou em mau desempenho, uma vez que os professores constroem, com suas experiências, saberes e práticas que contribuem para sua atuação. Entretanto, a valorização do professor da educação especial passa necessariamente por uma maior definição de seu papel e da especificidade de seus saberes, assim como pela formação inicial e continuada considerada como espaço de qualificação profissional e de exercícios da reflexão, de socialização e de construção e ressignificação de saberes e práticas (TARTUCI; ALMEIDA; DIAS, 2016, p. 293-294).

As autoras apontam a necessidade de definição dos papéis dos diversos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e de ressignificação da prática na educação especial. Isso porque a educação inclusiva não é um processo que acontece isolado, mas se constrói pela atuação do professor, tendo em vista suas reflexões sobre a prática. No mais, as autoras afirmam que o fato de o professor não ter formação específica em educação especial não significa que ele não tenha nenhum conhecimento na área.

Sobre o trabalho colaborativo, a professora Clara, ao ser indagada sobre sua ocorrência no AEE, respondeu o seguinte:

Excerto: 30 - Sim. Ele acontece de acordo com cada aluno, de acordo com a dificuldade de cada aluno, certo igual por exemplo, nós temos alunos que igual nós temos aluno 2º ano com uma síndrome rara até então eu nunca tinha ouvido falar, a síndrome do X Frágil, ele ainda está assim, num nível de pontilhar ainda, então a gente trabalha mais com eles assim com jogos, jogos de montar, sabe de encaixar, de colorir, de pontilhar, então assim vai de acordo com cada criança (Clara, professora do AEE, escola C).

A professora Clara definiu seu trabalho com o aluno que apresenta a síndrome do X Frágil como fraco, em razão de que são desenvolvidas atividades de caráter simplista. Porém, ela não evidencia nenhum trabalho realizado em parceria com outros professores, seja de referência da classe comum ou de AEE. E ao ser questionada sobre como organiza seu trabalho com eles, se eles a esclarecem sobre os pontos que devem receber mais atenção, depois de se manter em silêncio por um momento, afirmou que sim.

Pelas entrevistas, ficou claro que as professoras regentes de referência voltam para planejar as aulas no contraturno, de maneira que as professoras do AEE até participam em alguns momentos do planejamento, mas não de todos.

Clara não fala sobre como planejamento das aulas é realizado com os demais professores, e menciona que sua atuação com os alunos na SRM se restringe quase que exclusivamente ao lúdico, como mostra o Excerto 31, abaixo, o que se aproxima do currículo da educação infantil (TARTUCI; FLORES, 2013).

Excerto: 31 - Primário eu trabalho mais com o lúdico, sabe com as crianças, então assim trabalho muito a questão humanitária né, de correr atrás, vejo se está faltando alguma coisa, igual a gente teve questão da suspeita de um estupro de uma criança do AEE, então a gente faz toda essa investigação, colhemos as conversas e tentamos chegar né com a mãe, então é assim eu tento fazer o melhor de mim (Clara, professora do AEE, escola C).

O relato da professora Clara sugere que a mesma não tem ciência de seu papel e do AEE para os alunos com deficiência, nem mesmo da necessidade de um trabalho colaborativo com os outros professores. Diante disso, cabem as seguintes perguntas: O lúdico abrange o currículo trabalhado pelo professor de referência? A professora Clara consegue alfabetizar os alunos com deficiência, que é uma das principais finalidades do AEE?

É preciso ter em mente que trabalhar o lúdico é

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de facilitar os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2012, p. 4).

Posto isso, não se pode dizer que trabalhar o lúdico na sala de AEE seja menos trabalhoso ou que não resulte na efetivação do currículo. Santos (2012) demarca a necessidade de o professor saber unir o útil ao agradável e realizar práticas pedagógicas que, além de promover conhecimento, também agucem no aluno a vontade de aprender a partir do imaginário, atrativo, criativo e lúdico.

Diferente de Clara, a professora Juliana faz um esforço para mostrar que seu trabalho acontece de forma colaborativa, ao afirmar que:

Excerto: 32 [...] então eu vou às salas, peço licença para professora, aí eu pergunto está tudo bem com você? Como que estão os meninos? Está ótimo. Está ótimo, precisa de alguma coisa? Aí eu falo com a professora regente, nunca com a professora de apoio. Porque se eu for falar com a professora de apoio aí o professor regente vai poder falar: Uai o que essa professora está fazendo aqui se eu sou praticamente a dona da sala (Juliana, professora do AEE, escola A).

Será que seria importante essa intervenção da professora de AEE Juliana na sala de aula? Configura-se como um trabalho colaborativo? Esse tipo de intervenção poderia provocar um trabalho colaborativo, se não fosse uma ação isolada. A referida professora considera mais a atuação da professora de referência do que a atuação da professora de apoio. Será que é esta a premissa de uma escola inclusiva, um professor ser o “dono” da sala de aula regular? Em regime de colaboração, é preciso ter clareza de que a sala de aula não tem dono. Logo, é evidente que não há, no caso mencionado, um trabalho colaborativo e articulado por parte da equipe de professoras.

Enquanto existir professores que tenham uma visão individualizada da educação, que atuem como profissionais independentes e autônomos, a inclusão não será concreta. Considerando que a humanização ocorre a partir das relações, não é mais tempo de pensar em educação inclusiva em que os próprios professores excluem uns aos outros.

Mendonça e Miller (2010) esclarecem que

Do ponto de vista ontológico, o que ocorre é o seguinte: o homem, enquanto ser social..., se torna humano exatamente quando se apropria da produção social construída histórica e socialmente pelas gerações anteriores, tornando-a órgão da sua individualidade, com a qual se objetiva, contribuindo para o avanço dessa produção social. Sendo assim, sua individualidade é criada exatamente nesse processo de socializar-se/objetivar-se – a atividade humana, o trabalho -, é que lhe possibilita ser cada vez mais universal e livre frente aos limites de sua espécie biológica. Mas, se as relações de produção estão alienadas, a atividade humana se torna também alienada e alienante (MENDONÇA; MILLER, 2010, p. 16).

No entendimento de Mendonça e Miller (2010), no contexto da educação escolar, o ser humano necessita de mediação, tanto nas operações mentais como nas relações mediadas pelo sistema de signos, isto é, na relação existente entre professor e aluno. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do sujeito acontece por

meio dos elementos mediadores, em uma dimensão tanto simbólica quanto prática. “Os docentes raramente atuam sozinhos. Eles se encontram em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (TARDIF, 2010, p. 49), e é nessa interação entre os indivíduos que avança a socialização e a superação da condição de seres alienados (MENDONÇA; MILLER, 2010).

Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, construída nas interações entre os indivíduos. É a partir dos saberes adquiridos na experiência que os professores podem julgar sua própria formação. “É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos escolares” (TARDIF, 2010, p. 48). Sendo assim, a atuação dos professores não se limita à aplicação de saberes produzidos por outros (acadêmicos), mas também se volta para a produção, transformação e mobilização de conhecimentos que lhe são próprios (TARDIF, 2010).

Desse modo, o ensino deve ser compreendido como um processo intencional, que repercute nos aspectos intelectual, social e até afetivos. E considerando que o professor é o principal idealizador do processo de ensino e aprendizagem, o sucesso ou fracasso do alunado dependerá única e exclusivamente de sua atuação, tenha ele ou não formação adequada para isso. Daí a importância de um trabalho articulado e colaborativo entre os professores do ensino regular com os da educação especial, a fim de que prevaleçam os objetivos comuns, e para que um complemente o trabalho do outro.

Entende-se que o trabalho docente deve ser intencional, planejado, articulado e ter como fundamento o desenvolvimento do aluno com deficiência. No próximo item, serão discutidas as relações estabelecidas entre os professores da educação especial e da educação comum. O objetivo é compreender o trabalho realizado pelos diversos profissionais em sala de aula, bem como as concepções que possuem em relação às suas práticas.

5.2 As Relações entre os Professores de Classe Comum e da Educação Especial: Interações, Concepções e Atribuições

Por vezes, o trabalho do professor, principalmente o de educação especial, é considerado como tranquilo, principalmente por quem não atua diretamente com

essa modalidade de ensino, que não conhece a dimensão desse trabalho, e que, por isso, acredita que ele requer pouco esforço e menos preparo para atuação. Inclusive há relatos de professores que assumem a função de docente na educação especial principalmente quando querem descansar, ou por já estarem próximos de se aposentar. A compreensão errônea é de que o professor da educação especial é menos exigido, não precisa realizar planejamento, tampouco estabelecer objetivos e metas a serem atingidos para com a educação dos alunos.

Todos os professores, sejam eles da educação especial ou não, necessitam atender as necessidades educacionais dos educandos, e, para isso, devem conhecer estratégias e práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas que fundamentem sua atuação. E esse conhecimento é adquirido nas formações, sejam elas iniciais ou continuadas.

Mas, como já discutido anteriormente, alguns profissionais exercem a docência sem ter formação para isso, o que leva a concepções equivocadas sobre a educação especial, que passa a ter caráter assistencialista ou mesmo maternalista. Quando a docência se faz com base em vínculos de afetividade e assistencial, perde seu caráter formativo. Isso é muito comum, principalmente nos casos de profissionais que dizem serem professores da educação especial por amor, como é o caso da professora Célia, apresentado no Excerto 33:

Excerto: 31 – [...] Amor! Rsr... eu tenho amor pelos meus alunos! Tanto é que eu te falo eu sempre tive esse olhar, e eu sou muito assim... não posso dizer rsrsr [...] eu lutei e eu luto, pela minha criança. Entendeu eu não posso dizer a minha criança porque ela não é minha rsrsr... na escola, por causa disso rsrsr... por aquela criança, entendeu! Então eu faço por amor e às vezes até um amor que a gente se dedica muito e até se desgasta muito. Às vezes acaba adoecendo rsrsrs [...] (Célia, professora de apoio, escola A).

Esse relato faz lembrar uma fala proferida pela professora Enicéia Gonçalves Mendes sobre a formação de professores da educação especial, em que afirmou: “Quem não sabe o que fazer, ama até doer⁸”. Mas preciso ter clareza de que, se o aluno com deficiência está na sala de aula comum, é preciso vincular o ensino ao currículo da série/ano em questão, não apenas lhe oferecer amor e cuidado. Do contrário, as práticas pedagógicas ficarão distantes do que é proposto no currículo.

⁸ Termo utilizado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, durante a Conferência Nacional da Educação Especial e Inclusão (CONEESPI), realizada na UFG, em novembro de 2017.

Esse caráter afetivo da educação especial, por vezes, ocorre em razão de que os professores enfrentam muitas dificuldades em exercer a docência. É o caso da professora Viviane, relatado no Excerto 34, abaixo:

Excerto: 32 - O Rian era aquele aluno que muitos que tem esquizofrenia com quadro de psicose [...] mas o agressivo. Não era agredir a professora ou os colegas, ele se agredia, gritava, ficava correndo no colégio, então assim, aí a professora de apoio ficava intimidada, [...] não tinha interação [...] não aceitava ficar em sala, então foi com combinados, para ele ficar em sala [...] no primeiro horário a gente fica na sala e depois a gente vai para o sofá 15 minutos e aí a gente volta para a sala, e foi assim aos pouquinhos eu fui dominando (Viviane, professora de apoio, escola B).

O discurso da professora de apoio Viviane indica, mais uma vez, a necessidade de rever os rumos da atuação do professor da educação inclusiva, e fazer valer o que está expresso nas determinações legais vigentes. O professor precisa ter amparo legal e profissional para atuar com todos os alunos que demandam apoio pedagógico especial, de modo a não se tornar o cuidador único e exclusivo daqueles que são público da educação especial.

Há casos, como o mencionado pela professora Viviane, de alunos que não têm deficiência, mas outros problemas, como a esquizofrenia, que ela citou. Considerando essas situações, está em debate uma nova política de educação especial que tenha seu público ampliado, de modo a abranger todos os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mas isso ainda está em discussão.

São vários os desafios enfrentados pelos professores, entre os quais estão: o não conhecimento de sua função; as concepções errôneas sobre a forma de atuar com alunos com deficiência; e a dificuldade de ser docente, seja por desconhecimento da prática pedagógica, ou mesmo pelo despreparo em utilizar os recursos didáticos e pedagógicos disponíveis.

Vale ressaltar que, em pleno século XXI, ainda há professores que consideram o uso da tecnologia assistiva em sala de aula um desafio, o que se dá principalmente pelo fato de não saberem utilizar ferramentas tecnológicas, como o computador. Por assim ser, há escolas que são munidas de recursos pedagógicos e ou tecnológicos, os quais não são usados de maneira pedagógica por falta de habilidade do professor. Por conseguinte, as máquinas vão ficando desatualizadas,

velhas, sucateadas, sem serem utilizadas para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O fato de não saber utilizar recursos tecnológicos, em parte, se deve à resistência de alguns professores em inovar suas práticas; outras vezes, ocorre por acomodação dos mesmos, que julgam ser trabalhoso utilizar uma tecnologia assistiva, de forma que se tornam resistentes e se acomodam. Esse quadro também é resultante da falta de momentos de formação continuada, especialmente os que sejam específicos para utilização de recursos tecnológicos e digitais.

Mas não se pode menosprezar o fato de que, em alguns casos, mesmo que haja recursos tecnológicos, como computadores, falta internet nas salas de AEE para que os mesmos sejam utilizados. E isso acaba por justificar a não utilização desses aparelhos pelos professores, a exemplo de Clara, como se vê no Excerto 33.

Excerto: 33 – Olha eu tenho dois computadores né, que a gente tem os jogos, mas a gente não tem a internet, então ficam parados. Temos uma promessa de internet, mas que foi enrolada aí o ano todo, mas não foi colocada, temos uma impressora colorida que a gente adquiriu esse ano, temos vários jogos pedagógicos, temos vários livros de literatura, livros para colorir, material para pintura, então é assim a gente tem muito material diversificado, material para recortes (Clara, professora do AEE, escola C).

A situação da professora Clara, da escola C, não difere das demais escolas, pois todas as professoras de AEE entrevistadas nesta pesquisa mencionaram que têm acesso a equipamentos diversos, como mencionam Mila e Juliana, das escolas B e A, nos Excerto 34 e 35, respectivamente:

Excerto: 34 - agora materiais têm assim, tenho jogos, tenho alguns jogos, e o que eu preciso sempre a direção também sempre procura me atender a providenciar assim materiais pedagógicos, tudo assim que eu preciso para inserir nas atividades, é providenciado, quanto a isso, eu não tenho dificuldades não (Mila, professora do AEE, escola B).

Excerto: 35 – Lá na escola tem sim, inclusive lá na sala do atendimento educacional especializado tem toda uma estrutura, muito material, e tem alguns materiais que eu não uso porque são muito barulhentos, e a gente não tem uma sala assim que abafe o som. Por exemplo a bandinha eu não ouço a bandinha porque ela faz muito barulho então eu não uso esse tipo de recurso (Juliana, professora do AEE, escola A).

Todas as professoras afirmaram que as escolas onde trabalham possuem recursos pedagógicos, entretanto, em nenhuma delas o acesso à internet é satisfatório, quando há. Isso é problema, visto que algumas funcionalidades dos computadores apenas podem ser executadas com o uso da internet. Quando ela não funciona, esses recursos são voltados, primordialmente, para realização de jogos e brincadeiras. Tratam-se, pois, de atividades improvisadas, sem um planejamento precedente que estabeleça objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

A sala de AEE possui os computadores com jogos educativos instalados. Nela, muitas vezes, os alunos utilizam dos recursos tecnológicos de maneira livre e conforme seus interesses, o que dá margens para várias interpretações e até mesmo visões deturpadas sobre o caráter educativo desse espaço. O aluno, por meio da atividade lúdica, interage e aprende conteúdos curriculares com sequência lógica, ou apenas se distrai e ocupa seu tempo?

A professora Mila explica que a utilização da sala de AEE, em alguns momentos, acontecesse da seguinte maneira:

*Excerto: 36 - [...] então é isso, eu tento manter a sala organizada, os meninos quando eles fazem atividades eles organizam a sala, eles guardam os materiais, então assim né, questão de organização que eu tento passar pra eles também né, então assim, eles tem **liberdade para usar o computador**, tem a internet né, não todos os dias!!! Então eles usam, eles jogam, adoram jogar, eles fazem atividades no computador, fazem as pesquisas, então assim eu tento dar a **maior autonomia possível para eles**, de liberdade para fazer as atividades do jeito deles e no tempo deles. Pra tentar aprender mais com autonomia [...] (Mila, professora do AEE, escola B, grifo nosso).*

Diferente da atuação da professora Mila, a professora Juliana relata que seu trabalho na sala de AEE acontece da seguinte maneira, como apresentado no Excerto 37:

Excerto: 37 - [...] estamos sem recursos tecnológicos, e eu preciso hoje de um recurso tecnológico, preciso da TA (tecnologia assistida) para trabalhar com alunos de baixa visão, eu preciso de um teclado maior, de um computador especificamente para ele, dentro da sala de aula, ou dentro da minha sala, desculpe a expressão “me viro nos 30” com ele né eu tenho um notebook lá e que é de uso exclusivo do professor, então é da sala de AEE, mas eu trabalho com esses

meninos lá, nesse computador, mas eu que abro sites, eu que ponho tudo adequado a eles, a idade o jogo que eu quero, e eles falam assim vamos jogar, daí eu falo assim, não, não, não é jogar, você vai aprender com esse jogo (Juliana, professora do AEE, escola A).

Considerando o exposto nos excertos 36 e 37, vê-se que as duas professoras, Mila e Juliana, usam recursos tecnológicos, no caso, o computador. O que diferencia a prática de cada uma delas é a forma como usam esse recurso, e a concepção distinta que têm sobre a maneira de utilizar as SRM com seus alunos.

Todas as atividades propostas na sala de AEE precisam ter um acompanhamento do professor, considerando, com rigor, o que foi planejado, os objetivos de aprendizagem propostos e as metodologias definidas. E isso leva a questionar: Até que ponto a liberdade de uso dos recursos pedagógicos precisa ter limite? A forma como aluno e professor se relacionam, nesse espaço, propicia a aprendizagem?

Reconhece-se que o aluno precisa ter autonomia, mas esta necessita ser regulada, acompanhada pelo professor de forma sistematizada. As atividades estabelecidas dentro da sala de AEE precisam ter regras e limite de tempo. No Excerto 36, vê-se que professora Mila permite muita liberdade para seus alunos utilizar recursos tecnológicos, que é concedida pelo fato de que os alunos possuem muitas curiosidades, e por terem facilidade para acessar as páginas na internet. Essa liberdade e autonomia dada pela professora Mila aos seus alunos é uma ferramenta instigadora, visto que eles são curiosos e aventureiros.

A professora em questão propõe a utilização do computador, um recurso muito rico, que, se bem conduzido, pode tornar as atividades desenvolvidas mais atrativas e promissoras para o desenvolvimento dos saberes. Mas não se pode desconsiderar os desafios relacionados à utilização de tecnologia assistiva, o que nem sempre é passível de acontecer em razão de oscilação de funcionamento da internet, o que é comum nas salas de AEE das três escolas investigadas.

Além disso, é de suma importância o preparo do professor para saber lidar com as ferramentas pedagógicas no AEE. É a partir do planejamento coerente e consistente que o ensino e a aprendizagem acontecem, pois esses instrumentos tecnológicos não podem ser vistos pelos alunos apenas como ferramenta de distração, e sim como recursos que favorecem o aprendizado. Logo, essa

ferramenta de trabalho precisa ser propositiva, instigadora, de maneira que alavanque o conhecimento dos alunos.

Um dos diferenciais da SRM é que ela oportuniza que o professor de AEE esteja mais próximo dos demais, para juntos pensar no melhor uso de recursos pedagógicos que estimulem nos alunos com deficiência o gosto, o prazer por aprender. Porém, o que se observa é que, por vezes, ocorre um distanciamento entre os docentes, e o professor de AEE acaba sendo visto como independente dos demais.

Tendo isso em vista, é necessário problematizar as diretrizes de funcionamento do AEE em SRM no que se refere à atuação com alunos com distintas deficiências, o que exige um professor multifuncional “[...] que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista” (KASSAR, 2014, p. 212). Kassar (2014) entende como um desafio o fato de, em pleno século XXI, a questão da formação ideal para escolarização dos alunos público-alvo da educação especial não ser superada. “Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado”, como para a do ‘especializado’” (KASSAR, 2014, p. 222).

Se não lhes é garantida formação, preparo, como cobrar uma atuação dos professores de AEE mais articulada com os demais? Essa postura contribui para manter uma política educacional de caráter excludente, que se respalda nas mais diversas adaptações funcionais e na falta de preparação para docência.

Ao pensar em uma educação assistida, a professora Juliana afirma, como mostra o Excerto 37, que ela mesma é quem acessa os sites para os alunos; que é ela quem direciona as atividades, tendo em conta a proposta planejada. E apenas a partir desse direcionamento é que os alunos passam a jogar; é por meio de atividades prazerosas, descontraídas, mas ao mesmo tempo educativas e direcionadas, que acontecem os momentos de aprendizagem.

Existe um descompasso entre o que a escola espera do aluno e o que o AEE oferece, pois só a presença do estudante na turma comum não lhe garante aprendizagem sobre os mesmos componentes curriculares de seus pares. Há diversas indagações sobre como e o que deve ser trabalhado na sala de recursos e na sala de aula; qual seria o formato, tempo e tipo de ação didática ofertada pelo AEE, caracterizando-o como suplementar ou complementar, e não como substitutivo às ações na turma comum? Como garantir um trabalho articulado com a rotina diária, se

reciprocamente os professores desconhecem a dinâmica que envolve o processo de ensino, justamente por não terem oportunidade de compartilhar os mesmos espaços e tempos? (BRAUN; MARIN, 2016, p. 193).

De acordo com Braun e Marin (2016), as funções exercidas pelo professor de AEE na SRM ainda não correspondem ao que a escola espera desse espaço. Em alguns casos, a instituição de ensino não tem clareza do que deve ser trabalhado nos diversos ambientes, seja no AEE ou nas salas regulares. Por conseguinte, também não há uma definição em relação ao papel dos diferentes professores, o que inviabiliza um trabalho articulado entre eles.

Sobre o papel da professora de AEE da escola A, a professora Nádia, que é regente de classe comum, apresenta, no Excerto 40, sua compreensão:

Excerto: 38 – Então. Mas eu acho que ela deveria trabalhar de forma diferente com os meninos, ammm... tipo... ela tinha que atender as necessidades que o aluno tem mais dificuldades, eu entendo que fazer trabalhos manuais é bom ajuda a desenvolver, mas eu acho que deveria trabalhar menos, trabalhos manuais, “deseinhos”, “arranginhos”, muitos “inhos” e focar mais no aprendizado do aluno (Nádia, professora regente de classe comum, escola A).

A professora Nádia acredita que a professora de AEE deveria atuar de maneira proativa, atendendo os requisitos e atribuições da sala de AEE; e não restringir esse espaço para o desenvolvimento de trabalhos manuais, que não propiciam o aprendizado de conteúdos curriculares. O excerto em análise também mostra que, entre os próprios professores, há críticas em relação à atuação uns dos outros, o que é indicativo de desarticulação ou inexistência de trabalho em equipe.

Dessa maneira, a educação, que deveria ser inclusiva, não proporciona desenvolvimento e aprendizagem para o público-alvo, tampouco aprendizagem. Pelo contrário, “[...] pode ocasionar a fragmentação e a disputa entre a equipe escolar, ao invés de um trabalho colaborativo” (MENDES; VIRALONGO; ZERBATO, 2004, p. 90). Realizado de forma desintegrada, o trabalho dos professores é capaz de gerar concorrência, principalmente em virtude da falta de definição de papéis de cada um e também de convivência com o trabalho do outro.

Mendes, Viralongo e Zerbato (2004) organizaram um quadro para melhor apresentar os papéis dos professores de educação especial e de classe comum, apresentado abaixo:

Quadro 12 – Distinção entre os papéis dos professores do educação especial e classe comum

Professores especialistas	Professores de classe comum
- Planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial.	- Planejar atividades e aulas
- Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular.	- Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações.
- Avaliar o progresso individual do aluno.	- Avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos

Fonte: Mendes; Viralonga; Zerbato, 2004, p. 90.

Diante dessas considerações, buscou-se, no Memorando Seduce nº 013/2012, saber o que ele diz sobre as atribuições desses professores de AEE em SRM. Foram identificadas quinze atribuições, mas, a seguir, são apresentadas as mais discutidas pelos pesquisadores, quais sejam:

- Atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (Tipo I e II), complementando e suplementando a ação pedagógica realizada na sala de aula comum [...],
- Subsidiar as atividades pedagógicas das unidades escolares a partir de atividades de formação, orientando os Professores Regentes e Coordenadores Pedagógicos no que se refere ao processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades / superdotação e demais estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre os quais aqueles com dificuldades de aprendizagem e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H), especialmente nos casos em que a sala de aula não contar com a atuação do Professor de Apoio à Inclusão; [...]
- Reservar um dia na semana para planejamentos e estudos coletivos, envolvendo Coordenador Pedagógico, Professor Regente, Profissional de Apoio à Inclusão, Intérpretes de Libras, Instrutor de Braille/Libras;
- Promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes para socialização acerca de seu desenvolvimento e aprendizagem; [...] (GOIÁS, 2012).

Visando ainda assegurar o AEE aos alunos com deficiência em Goiás, a Resolução CEE nº 03/2018 estabelece:

- I – Currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos, específicos para atender com qualidade as suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino, em virtude de sua capacidade e potencialidade;
- III – Aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, para os educandos com altas habilidades e ou superdotados;
- IV – Professores com habilitação para o atendimento educacional especializado, e professores de ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns;
- V – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade e desenvolvimento progressivo de suas habilidades, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora;
- VI – Acesso igualitário e equânime aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (GOIÁS, 2018).

Nota-se que no quadro 12, acima mencionado por Mendes, Viralongo e Zerbato (2004), como também o Memorando Seduce nº 13/2012 (GOIÁS, 2012) e a própria Resolução CEE nº 03/2018 (GOIÁS, 2018) propõem as mesmas atribuições para o professor de AEE em SRM junto ao de referência. Por mais complexas e questionáveis que sejam essas atribuições, elas estão definidas e regulamentadas em documentos oficiais do estado de Goiás. O grande desafio é efetivá-las, visto que muitas dessas normas são desconhecidas pelos próprios professores.

Como bem colocam Vinhal e Tartuci (2011),

Apesar das diretrizes goianas apontarem a necessidade de formação dos professores na área da educação especial, verificamos conforme as professoras, esta formação nem sempre é um critério de ingresso na função, uma vez que algumas delas relatam ter realizado cursos posteriormente ao seu ingresso como professora de apoio à inclusão (VINHAL; TARTUCI, 2011, p. 170).

Exemplo disso é a professora Mila, de AEE da escola B, que passou a atuar na SRM sem nunca ter tido formação na área de inclusão. Aceitou o desafio pois era a única opção que lhe restava. Diante dessa realidade, mais uma vez, confirma-se que as políticas públicas determinam ações que acabam sendo descumpridas. Sendo assim, acredita-se que, para que essa legalidade política se faça valer, é

necessário que as instituições capacitem os profissionais, corresponsabilizando-se pelas práticas pedagógicas inclusivas.

Pode-se dizer que a educação especial ainda não foi estabelecida, tanto pelo governo como pelos educadores. Há salas de AEE em locais adaptados, muitas vezes improvisados, com espaços físicos inadequados e péssimas instalações. Tudo isso inviabiliza o atendimento a contento dos alunos com deficiência, bem como a realização do trabalho pelo professor.

Essa precariedade é evidente na escola “B”, que é construída com placas de cimento, não possui ar condicionado, e a sala onde funciona o AEE é a menor da unidade educacional. Não muito diferente é o cenário das escolas “A” e “C”, objeto desta investigação, onde as aulas acontecem em espaços improvisados, apertados, sendo o único diferencial o fato de serem de alvenaria, e não de placas de cimento.

Considerando que é impossível falar em qualidade sem que haja espaço físico com adaptações e acessibilidade garantidos, pode-se dizer que dificilmente as SRM terão condições de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências mínimas necessárias aos educandos.

Tendo em vista esses obstáculos, para que a inclusão escolar seja uma realidade, muita coisa precisa mudar, a começar pelas diretrizes que regulamentam a educação brasileira. Não é suficiente inserir o professor nas salas de aula para “dar” aula; é preciso formá-lo, garantir condições e instalações adequadas para que ele realize seu trabalho. Além disso, é primordial assegurar uma remuneração suficiente para suprir as necessidades básicas de um trabalhador brasileiro, para ele não ter que ficar pulando de “galho em galho⁹”, em busca de melhores rendimentos, sem ter tempo para se aperfeiçoar.

Também é necessário que o professor compreenda que a educação é um direito de todos, como previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A responsabilidade pelo ato de educar é, primeiramente, da família, mas se estende ao governo, gestores e professores. Isso posto, enquanto a educação não for pensada no coletivo, planejada para todos, ela será mais excludente que inclusiva.

Delineada essa realidade, entende-se que independente das escolas terem computadores conectados à internet, salas arejadas ou com ar condicionado, estrutura física adequada e materiais pedagógicos de última geração, nada disso é

⁹ Expressão usada para dizer da alta rotatividade do professor no exercício da docência.

suficiente para mudar os rumos da prática docente. É indispensável, antes de tudo, profissionais conscientes dos objetivos educacionais, que saibam buscar por práticas pedagógicas, e que tenham sempre estabelecidas metas a serem atingidas. Ademais, é preciso que as escolas incorporem em seus projetos pedagógicos a inclusão escolar, de modo a favorecer a interação entre os professores – de referência, de apoio e de AEE – bem como entre outros agentes educacionais.

Quando houver maior conhecimento sobre a prática de atuação com alunos com deficiência por parte dos profissionais, e maior comprometimento da escola em relação ao fazer pedagógico compartilhado, poderá haver condições para que as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas a partir dos princípios da inclusão escolar. Dessa maneira, os diferentes aspectos da prática pedagógica apontados para o fortalecimento de uma educação inclusiva poderão ser revistos como condições essenciais para a construção do trabalho colaborativo voltado para a inclusão.

É importante salientar que um dos fatores primordiais para efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com o trabalho colaborativo é um planejamento articulado entre os diversos professores. Tendo isso em vista, no item a seguir, são tecidas discussões sobre práticas pedagógicas dos professores de alunos com deficiência, bem como sobre o desafio de planejamento.

5.3 Práticas Pedagógicas e o Planejamento dos Professores de Alunos com Deficiência

Assim que os professores percebem a necessidade de trabalhar de forma alinhada e sincronizada uns com os outros, eles optam por um ensino colaborativo. Nessa direção, são apresentados quatro fatores imprescindíveis para a unificação da proposta de atuação dos docentes, sejam eles da educação especial ou não, quais sejam: realizar planejamento, visando os mesmos objetivos; demonstrar paridade, isto é, tratar os alunos como nossos, e jamais seus/meus; tratar de questões relacionadas ao comportamento durante os momentos de discussões de planejamentos coletivos; e saber manipular conflitos e ter serenidade mediante situações indesejadas, evitando dissabores e situações desnecessárias (CONDERMAN; BRESNAHAM; PEDERSEN, 2009 *apud* MENDES; VIRALONGO; ZERBATO).

No entendimento das autoras, o momento de planejar precisa ser definido, tendo como norte objetivos comuns de todos os professores, de maneira que as responsabilidades sejam distribuídas entre os pares, considerando que os alunos são de todos. Não é cabível uma divisão do trabalho em que os professores de apoio e AEE atuem com os estudantes com deficiência e o de referência somente com os sem deficiência.

Além disso, ao se pensar em um trabalho colaborativo, o seu planejamento também deve ocorrer em regime de cooperação. Nesse momento, é preciso trocar opiniões, como também dividir as responsabilidades em relação a todos os alunos. Feito isso, é preciso definir quais caminhos cada qual vai seguir, com vistas a atingir os objetivos que são comuns a todos. Nessa perspectiva, um complementa o trabalho do outro, nos diversos aspectos que envolvem o ensino.

Ao contrário do que é ideal, em todas as escolas pesquisadas constatou-se que o planejamento fica praticamente restrito ao professor de referência, pois os da educação especial sentem que apenas complementam o trabalho do primeiro. Parece não haver um entendimento de que

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 125).

Considerando o exposto, é preciso salientar que, na inexistência do planejamento, acontecem os desencontros da prática, o que resulta em disputas entre os professores. Nesse caso, as responsabilidades, que deveriam ser compartilhadas, são distribuídas, de modo que cada professor trabalha no seu isolamento, sem estabelecer relação com os demais.

Procurando conhecer como aconteciam esses momentos de planejamento nas escolas pesquisadas, e como as professoras se comportam neles, foram verificadas as seguintes situações, apresentadas pelas professoras Roberta, Viviane e Mila, nos excertos 39, 40 e 41, respectivamente:

Excerto: 39 – Como a gente tem o nosso planejamento, a gente faz do regular, mas como as professoras de apoio não estão neste

momento, né, não tem não momento para gente falar (Roberta, professora de referência, escola do B).

Excerto: 40 – Sim, inclusive nos momentos coletivos a gente procura muito assim além das pautas, que são colocadas, a gente procura sempre falar algumas coisas [...] (Viviane, professora de apoio, escola B).

Excerto: 41 - Então a gente acaba criando esses momentos né, mas não em uma reunião ampla, com todos os professores, bom assim, pelo menos durante esse tempo que eu estou, a gente não teve essa oportunidade ainda de uma reunião com todos né para discutir no geral, mas na realidade pontualmente a gente fala com os professores, conversa, agente troca algumas informações sobre o aluno, como que ele está caminhando dentro da sala (Mila, professora do AEE, escola B).

Nos excertos acima, procurou-se observar como acontece a articulação das professoras quanto aos planejamentos, e o que se constatou foi falta de consenso nos discursos, o que sugere a ausência do trabalho coletivo.

Compreende-se que a prática de discutir sobre as potencialidades dos alunos, suas necessidades, dificuldades ou deficiências, não é rotina em nenhuma das escolas pesquisadas, mas acontecem apenas de forma esporádica, nos Trabalhos Coletivos¹⁰ e Conselho de Classe¹¹, quando ocorrem. Cumpre ressaltar que, no estado de Goiás, o trabalho coletivo na Rede Estadual de Ensino acontece uma vez ao mês, e nele são tratados todos os assuntos da escola. Não há um momento específico para que as questões próprias da educação especial sejam discutidas.

Para Damiani (2008), esses momentos

Acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividade humanizadas para se mesmo e para seus alunos (DAMIANI, 2008, p. 219).

Esses Trabalhos Coletivos deveriam viabilizar uma formação em serviço dos professores, considerando o tempo de aprendizado e as limitações e potencialidades dos alunos. Como isso não é o que comumente acontece, muitos

¹⁰ Termo utilizado para atividade pedagógica realizada nas unidades educacionais que visam discutir problemas inerentes a prática pedagógica das escolas da Rede Estadual goiana.

¹¹ Reunião avaliativa em que diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem discutem acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, entre outros aspectos.

professores, que mal conhecem seus alunos nominalmente, também desconhecem a deficiência dos mesmos.

A falta desse planejamento coletivo favorece a continuidade de um modelo de educação distributiva, na qual o aluno com deficiência fica sob a responsabilidade única e exclusiva do professor da educação especial; e o professor da educação regular tem o dever de atuar com os alunos da educação regular, de maneira que cada profissional atendendo o “seu” público. Mas como pensar em uma escola inclusiva, se os próprios professores são excludentes?

As diretrizes legais apontam que esse professor deve reservar momentos para planejar e estudar coletivamente, envolvendo coordenadores, professores regentes, profissional de apoio à inclusão, interprete de Libras e Instrutor de Braille/Libras (GOIÁS, 2010), todavia foi constatado, por meio dessa pesquisa que nem sempre isso é possível e uma das razões é a ausência de espaço na carga horária do professor para que essa ação seja realizada. Outra razão é que esse tipo de atividade não é contemplado no projeto da escola, isto é, não existe uma proposta pedagógica que tenha como alvo a elaboração de ações coletivas no âmbito da escola para a construção de uma escola inclusiva (TARTUCI; ALMEIDA; DIAS, 2016, p. 291-292).

Tartuci, Almeida e Dias (2016) reforçam a necessidade de momentos de planejamento coletivos, que tenham como participantes coordenadores, professores regentes de referência, profissional de apoio à inclusão, interprete de Libras e instrutor de Braille/Libras. Mas é preciso reiterar que, a ausência desse planejamento não é responsabilidade exclusiva do professor. Há escolas, como a B e a C, objeto desta investigação, que não possuem espaço físico destinado para esse trabalho, o que o inviabiliza.

Além desses fatores, há outros que impedem que ocorram os momentos de planejamento, como a falta de tempo. É o caso da professora Viviane, da escola B, que em razão de trabalhar com diversas disciplinas, além de atuar com a educação especial, dispõe de pouco tempo para se dedicar aos estudos e planejamento. Mas é preciso salientar que todos esses fatores se fortalecem quando a proposta de estudo e planejamento coletivo não faz parte do projeto político pedagógico da escola.

Esta pesquisa também aponta que os professores de AEE são os mais distanciados dos trabalhos dos demais professores, como se fossem independentes,

desarticulados. Sobre o planejamento, no Excerto 42, a seguir, Roberta, professora da classe comum, reafirma essa falta de articulação entre os professores, ao dizer que:

*Excerto: 42 – Não temos a pratica de planejar junto com o professor de apoio, menos ainda com o professor de AEE, a gente tem contato a partir do momento que a necessidade surge que a gente vai conversar com professor de AEE, agora eu e a professora de apoio, ficamos mais juntas na sala, mas fazer o planejamento, não fazemos juntas, vai fazer o planejamento eu olho tal e aí eu falo para ela o conteúdo e tal essas coisas que a gente trabalha, **mas é na hora que às vezes a gente tem que mudar o planejamento, ver alguma estratégia, é na hora que a gente conversa [...]** (Roberta, professora regente de classe comum, escola B, grifo nosso).*

O excerto confirma a falta de atuação articulada do professor de AEE junto com os demais educadores, pelo fato de o planejamento para a educação especial acontecer ocasionalmente, não se mostrando uma prática sistêmica, como é para os regentes de referência. E se isso não acontece, reafirma-se a falta de atuação do professor de AEE, que deveria ser o principal articulador desse momento.

Como apontado anteriormente, inserir o aluno com deficiência nas classes comuns não garante a qualidade da educação ofertada para ele. Além disso, o professor também precisa planejar em equipe, considerando cada especificidade de seu público, e não apenas aproveitar momentos e ou situações que surgem para fomentar discussões. Afinal, “[...] escolas que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes” (DAMIANI, 2008, p. 220).

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

De acordo com Padilha (2001), a intencionalidade de um planejamento visa dar resposta a um problema. Para isso, o professor precisa ter consciência da necessidade dessa ação, pensada para atender as necessidades do seu público-alvo.

Por outro lado, nem sempre é possível haver um acompanhamento rígido e inflexível dos planejamentos, o que seria fundamental para a sistematização de um trabalho pedagógico organizado, elaborado, preparado de forma alinhada com o trabalho da equipe que planeja. Portanto, quando os professores estão diante de um planejamento com objetivos claros e definidos, com intencionalidade, sentem-se seguros e passam credibilidade aos os alunos, em relação ao trabalho que desenvolvem.

Os professores precisam desenvolver um ambiente de trabalho seguro, pacífico e voltado para os objetivos acadêmicos. Podem comunicar de várias maneiras a mensagem de que a sala de aula é um ambiente seguro e pacífico. A segurança é importante para a aprendizagem, porque se um aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, p. 143).

O primeiro passo para se efetivar uma educação com qualidade é que os professores se sintam seguros e tenham a consciência de que “[...] seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2010, p. 237).

Na compreensão do autor, os professores se sentem preparados para ensinar quando relacionam os conhecimentos que os alunos já trazem da sua vivência com os conhecimentos científicos. Ao contrário, a segurança nessa relação entre aluno e professor se instaura quando este se prepara, demonstra-se interessado e seguro para acolher o aluno em sala de aula e ensiná-lo.

No mais, é preciso ter sempre em vista que o processo de preparação dos profissionais da educação depende muito do próprio professor, da sua vontade de interagir, de estar sempre preparado para enfrentar os problemas que surgem no decorrer da jornada docente. E uma estratégia que favorece o bom desempenho do professor é o ensino colaborativo, o que

[...] não é simples e fácil, é algo a ser construído com o tempo, pois há condições concretas que podem impedir o trabalho em equipe. Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola deverá prever espaços para que a inclusão escolar de fato aconteça e não se restrinja a boa vontade dos professores, sejam eles regentes de referências ou de educação especial/apoio à inclusão escolar, um projeto que fortaleça o ensino pautado no trabalho colaborativo e não no ensino paralelo. Para tanto, é preciso que seja instituído tempo para o planejamento conjunto dos professores, espaços de formação continuada e a criação de novas estratégias e modos de organização das aulas e da prática docente (TARTUCI; VINHAL; PURCINA, 2018, p. 121).

Quando se fala de relações vivenciadas entre os professores, outro aspecto a ser considerado é a resistência que alguns deles, especialmente os das classes comuns, têm em trabalhar junto com os de apoio.

A relação existente entre professores de apoio e professores das salas regulares nem sempre é tranquila e sem conflitos. O fato de dois professores atuarem juntos em um mesmo espaço é muitas vezes motivo de críticas de ambos os lados, tanto do professor regente quanto do professor de apoio (FLORES, 2011, p. 3718).

Essa situação fica evidente na fala da professora de apoio Célia, conforme apresentado no Excerto 43, na sequência:

Excerto: 43 – tinha resistência em ter uma professora de apoio dentro da sala de aula, tanto é que ano passado quando era professora de apoio também no 4º ano, era dois 4º anos, ela não quis a professora de apoio aqui na sala, era a outra professora que tinha, e eu fiquei na outra sala, como este ano não tinha dois 4º anos, então eu tinha que ficar na sala dela. Então eu já entrei com medo porque eu já sabia que ela tinha essa resistência (Célia, professora de apoio, escola A).

Essa condição também impede o trabalho colaborativo, bem como um planejamento participativo. Nota-se uma resistência dos regentes de referência em relação ao trabalho do professor de apoio, como o excerto acima aponta, mas também em relação ao de AEE. Muitas vezes, este não realiza seu atendimento na SRM por desconhecer as dificuldades do aluno, que deveriam ser repassadas pelo professor de referência. Tudo isso limita ou impede o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial, o que prejudica a aprendizagem dos mesmos.

Por outro lado, essa resistência é compreensível, pois a presença de um professor constantemente em sala causa insegurança e desestabilidade, devido ao fato de estar sendo observado o tempo todo. Para romper com essa situação, é preciso de amadurecimento por parte de ambos os profissionais, para que entendam que cada um desempenha uma importante atribuição.

A professora Célia, no Excerto 44, aponta o seguinte:

Excerto: 44 - Mas com o tempo como eu sabia dessa resistência eu percebia que eu precisava ter um bom ambiente para eu conseguir desenvolver meu trabalho, para que as minhas crianças consigam desenvolver o trabalho delas, para que a professora regente consiga desenvolver e para o todo da sala. Aí foi um trabalho de formiguinha também rsrsrs...de conquista, foi quando a professora percebeu que estava ali não para aqueles alunos, estava ali como uma parceira, nós éramos uma parceira e foi quando eu comecei a ajuda-la, com outras crianças que também tinham dificuldades, inclusive algumas que não tinham laudo[...] ela foi vendo que eu não estava ali nem para julgar, nem para fazer julgamento do que ela tinha resistência, eu era uma parceira dela (Célia, professora de apoio, escola A).

A professora Célia se mostra madura e compreende o real objetivo do ensino colaborativo, que é firmar parceria com o trabalho da regente de referência, quando diz auxiliar todas as crianças, em parceria com a professora de referência, viabilizando um ambiente agradável, de parceria profissional. E isso é extremamente favorável para a construção do ensino e da aprendizagem, o que leva o verdadeiro sentido da inclusão escolar se concretizar.

Em vista disso, busca-se, na próxima seção, discutir a compreensão desta tríade de professoras – de referência, de apoio à inclusão e de AEE – acerca da educação especial, da inclusão escolar, e, também, da sua própria atuação.

VI. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E A TRÍADE DOCENTE

Ao analisar o trabalho dos professores que atuam na educação especial e no ensino comum, notam-se as diferentes percepções que eles têm sobre o seu trabalho, bem como acerca do que é educação especial e inclusão escolar, falta de uniformidade que torna o desafio de atuar com alunos com deficiência maior. Diante disso, nesta seção, procura-se compreender a percepção das professoras – de referência, de apoio e de AEE nas SRM – que atuam na primeira fase do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de um município do Sudeste goiano, envolvidos na educação dos alunos com deficiência.

As questões discutidas neste eixo surgiram de temas levantados pelas professoras que participaram desta pesquisa, e que estão sistematizadas nos subeixos descritos abaixo, no Quadro 13:

Quadro 13 – Educação especial, inclusão escolar e a tríade de professores

Eixos	Subeixos
- Educação Especial, Inclusão Escolar e a Tríade de Professores	- Olhares e percepções dos professores de alunos com deficiência acerca da educação especial e inclusão escolar. - Mais Uma Vez a Formação e Atuação da Tríade de Professores: ...despreparados...eles passam a bola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir da sistematização dos resultados das entrevistas.

6.1 Olhares e Percepções dos Professores de Alunos com Deficiência Acerca da Educação Especial e Inclusão Escolar

Diante de tantas mudanças nas políticas públicas da educação especial, destaca-se a importância de que os professores compreendam os conceitos de inclusão escolar e educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Essa necessidade de conhecimento e envolvimento com a temática se justifica pelo fato de que alguns professores se sentem inseguros em distinguir esses termos ou a estabelecer relações entre eles.

Nesse caso, entende-se como essencial problematizar como os professores dos alunos público-alvo da educação especial planejam e realizam suas práticas pedagógicas, de forma a materializar o real sentido da inclusão escolar. A partir de sua compreensão acerca de seu papel, incluindo o de professores da educação

especial, bem como cientes da sua contribuição para o desenvolvimento do ensino, é que eles poderão instituir práticas de ensino colaborativas, que configurem o verdadeiro sentido da inclusão escolar.

No final do século XX, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar no ensino regular se tornou objeto de estudos, tendo em vista seus pressupostos políticos e filosóficos, bem como os marcos legais referentes à questão. Entretanto, apesar de discutir e traçar políticas de inclusão escolar no Brasil, parece não haver, por parte de alguns profissionais, uma compreensão dessas políticas, ou mesmo do que seja inclusão escolar dos alunos com deficiência. Tendo isso em vista, esta pesquisa busca conhecer a visão das diversas professoras envolvidas no processo de educação dos alunos com deficiência, participantes desta pesquisa.

A professora Mila, ao ser questionada sobre o que compreende por educação especial, declara que:

Excerto: 45 - acho que é tentar ensinar para esses alunos especiais os mesmos conteúdos que os alunos regulares das salas normais aprendam. É tentar colocar eles no mesmo mundo dos alunos normais, mas também motivá-los, trabalhar a autoestima deles, para que eles possam se inserir junto com os outros e ter uma vida normal, e na educação especial talvez mostrar para os alunos que eles podem se desenvolver no ritmo deles, cada um no seu ritmo, [...] Então o que eu vejo, é a educação especial, assim engatinhando, assim porque os professores e profissionais da educação não sabem e nem tem preparação para lidar com os alunos especiais em sala de aula (Mila, professora do AEE, escola B).

Na percepção da professora Mila, é responsabilidade da educação especial garantir o ensino de conteúdos curriculares para os alunos com deficiência, o que indica o vínculo dessa modalidade de ensino com a escolarização desses alunos. Além disso, ela aponta outros papéis do professor, com o desenvolvimento da autoestima e o respeito ao ritmo dos estudantes. Por outro lado, ao falar sobre suas próprias práticas, mas não menciona articulação com os demais professores que também atuam alunos com deficiência. Ademais, a professora relaciona suas dificuldades a pouca vivência com a educação especial, à fragilidade da formação para atuar como docente nessa modalidade de ensino, e à ausência de participação da família.

Reafirmando a compreensão da professora Mila, a professora Juliana, professora do AEE na escola A, pronuncia que:

Excerto: 46 - Educação especial para mim, é a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, tanto na rede pública, como na rede particular e municipal, e atender todo tipo de necessidades especiais, não só o aluno que digamos, com deficiência intelectual, mas também com altas habilidades, alunos superdotados (Juliana, professora do AEE, escola A).

A professora Juliana entende educação especial como sinônima de inclusão dos alunos com deficiência, e a relaciona ao atendimento das necessidades especiais dos mesmos. Pela fala das professoras Mila e Juliana, nota-se que elas compreendem o sentido da sala de AEE, o que não é o suficiente para que estejam preparadas para receber o aluno no atendimento no contraturno.

Os estudantes com deficiência necessitam ser atendidos por profissionais capazes de lhes proporcionar uma aprendizagem que promova o seu desenvolvimento, sempre levando em consideração suas especificidades, seu tempo de aprender, de modo a lhes oportunizar o exercício da cidadania.

No caso das professoras mencionadas, por mais que elas saibam qual é o seu papel quando do exercício da docência na educação especial, elas não conseguem atender aos pressupostos da política de educação inclusiva. Talvez isso ocorra por falta de preparação, pois, conforme mencionado pela professora Mila no Excerto 46, ela mesma evidencia as limitações e dificuldades que sente na sua atuação na educação especial.

Pode-se dizer, com base no exposto nos excertos 45 e 46, que as professoras não distinguem qual o papel da educação para os alunos com deficiência, apesar de conhecerem o significado da função que desenvolvem. Esses são indícios de que os professores não estão preparados para atuar com a diversidade e com a condição de duplicidade da função docente, por atuar na sala de aula comum ou com o trabalho colaborativo.

Para a prática educativa inclusiva se efetivar, além do compromisso dos professores e dos diversos outros envolvidos na educação especial, é primordial que haja: maiores investimentos nas políticas públicas; compromisso do governo e dos gestores das instituições de ensino; e mais envolvimento da família, de modo que

cada um dos partícipes do processo educativo se responsabilize em cuidar do que é da sua competência.

O educador necessita compreender a abundância de aspectos que envolvem a educação especial, como está posto no capítulo IV da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) de 2015, em seu art. 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2015).

Posto isso, é imperioso que os professores da educação especial compreendam a necessidade de se aprimorarem enquanto profissionais para garantir ao aluno com deficiência uma aprendizagem significativa. Para que isso aconteça, algumas vezes, é necessário fazer adaptações no projeto pedagógico da

escola, de modo a garantir o acesso ao currículo de acordo com as limitações e possibilidades desse aluno. No mais, é possível promover sua autonomia através de atendimentos individuais na sala de AEE, com adoção de estratégias diferenciadas, planejamento coerente e utilização de recursos específicos para cada deficiência. Todas essas são ações que proporcionam aos alunos da educação especial a participação em todas as atividades curriculares, levando em conta inclusive seus interesses e habilidades.

A educação especial é compreendida como

[...] conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2011, p. 19).

Segundo Carvalho (2011), a educação especial é um conjunto de recursos que visam oportunizar igualdade para os alunos independentes das deficiências que possuem, tendo na figura do professor uma parceria que viabiliza a inserção do aluno em uma sociedade que se encontra dividida e que é excludente.

Corremos, porém, um risco a ser veementemente evitado: o de rotularmos todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem como deficientes e encaminhá-los para uma “outra” rede de atendimento educacional escolar - educação especial (CARVALHO, 2011, p. 19).

Carvalho (2011) adverte que é preciso evitar a rotulação do aluno com dificuldades de aprendizagem e encaminhá-lo para a educação especial, sob o risco de, ao invés de cumprir com papel de inclusão escolar, estar a serviço da exclusão. Estudos como os de Mendes (2012) e Stainback e Stainback (1999) discutem a produção do fracasso escolar e a segregação a partir desse tipo de rotulação e encaminhamento.

É imprescindível que se compreenda a educação especial como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades. Mas, além de realizar o AEE na SRM, há outros serviços e recursos próprios para esse atendimento, cabendo ao professor saber utilizá-los não somente nas turmas de

alunos com deficiência, mas, também, nas turmas do ensino regular. Nessa direção, a escola inclusiva é vista como

[...] aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares [...] Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar nas principais atividades (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11-12).

Portanto, em se tratando das professoras mencionadas nos excertos 45 e 46, Mila e Juliana, elas têm compreensão sobre a educação especial, mas apresentam dificuldades de desempenhar suas atribuições docentes.

A compreensão da proposta de inclusão escolar pelos professores, por certo, pode favorecer que eles se situem em relação à temática da educação inclusiva, e que se sintam motivados a buscar caminhos para efetivar uma proposta de escola verdadeiramente inclusiva. O que se espera é que o aluno com deficiência não apenas seja inserido na escola, simplesmente como um espaço de convivência, mas que tenha acesso a um ensino de qualidade (GOMES; REY, 2007).

Os professores procuram maneiras variadas para exercer sua função, com o propósito de que os alunos tenham experiências exitosas. Porém, nem sempre as estratégias utilizadas por eles garantem o aprendizado de todos. Uma vez que uma diversidade de deficiências é reunida em um mesmo ambiente escolar, tendo como aporte um único profissional, é extremamente difícil ter preparo para atender as especificidades educacionais de todos os alunos com deficiência.

Em virtude disso, por não conseguirem executar com qualidade o papel de ensinar todos os alunos, muitos professores optam por delegar suas funções para outros, de maneira a dividir suas responsabilidades. Esse é o cenário de uma exclusão social que acomete o próprio professor dentro do espaço de sala de aula (CARVALHO, 2011).

Quando não se compreende o papel da educação especial, também não se tem compreensão sobre o que é inclusão escolar. Portanto, ao perguntar a professora Roberta, regente de referência da escola B, em que consiste o processo de inclusão escolar, ela diz:

Excerto: 47 – [...] a inclusão é muito bom, pra mim ela é muito boa, pensa uai, se os meninos não fossem incluídos, eu acho que muito bonita a inclusão, esses meninos até então essas crianças ficavam deixadas, agora a inclusão pra mim ela é especial, muito boa, porque a gente vê esses meninos socializar, ele no meio dos outros, e tem um fator assim, que agora, agora eu estava lá conversando com a professora, os outros meninos também aprendem com eles, aprendem as diferenças, eu acho, sabe porque eles já preocupam sabe, eu tenho um lá que grita sabe, xinga muito ai eu falo, gente nós temos que ajudar ele, nós temos que ajudar é o nosso coleguinha, ele é um pouquinho diferente de vocês, mas ele é nosso coleguinha e nós temos que ajudar. Então os meninos são solidários e é bom é a inclusão, eu acho é um desafio para a gente e a inclusão é muito boa (Roberta, professora de referência, escola B).

A professora Roberta, no Excerto 47, apresenta uma compreensão de inclusão escolar vaga, restrita, mais voltada para o sentimento de solidariedade, o que demonstra pouca possibilidade argumentativa sobre o termo. Inclusive, sempre reforça que a inclusão é “muito boa”, mas não discute em quais aspectos ou para que ela seja boa. Isso é um indicativo de que ela tem uma visão imatura sobre a educação inclusiva, por falta de conhecimento teórico que sustente sua prática, e, por isso, apega-se à afetividade.

Há muita dificuldade em definir o que é inclusão, de modo que, por vezes, ela é reduzida à convivência, ao estar com o outro, associando-se à ideia de socialização. Por isso, ao invés de criticar os professores que têm essa compreensão, é preciso entender os motivos que os levam a pensar dessa forma, e de não efetivarem o princípio da educação inclusiva, que é incluir.

Já a compreensão da professora Nádia sobre inclusão é a seguinte:

Excerto: 48 - então eu acho que a inclusão é isso né é trabalhar para que eles **se sintam bem e não se sintam diferentes dos outros**, porque a teoria é que eles não sintam diferentes né, mas a sociedade é difícil, agora não é assim, tudo bonito (Nádia, professora de referência, escola A, grifo nosso).

A professora Nádia também relaciona a inclusão escolar com a oportunidade de os alunos com deficiência conviverem com os demais, de modo que eles não se sintam diferentes ou excluídos. Todavia, a compreensão da inclusão escolar deve superar essa concepção limitada de convivência, pois o respeito à diferença na escola, necessariamente, passa por assegurar a todos os alunos a escolarização e a aquisição de conhecimentos escolares.

A prática educativa de forma distinta frente a algumas ideias segundo as quais um bom ensino seria aquele que respeitasse a **cultura do aluno, a individualidade do aluno** nos restritos limites das experiências de vida dos contextos sociais dos alunos (MENDONÇA; MILLER, 2010, p. 100, grifo do autor).

A convivência com as diferenças e a afetividade não garantem aos alunos a legitimação da inclusão escolar. Por isso, embora em relação ao “[...] acesso, ingresso e permanência nas escolas, tenhamos avançado bastante nas últimas décadas, ainda estamos longe da concretização desses direitos, para todos indiscriminadamente” (CARVALHO, 2011, p. 22). A sociedade não assegura o direito a uma educação verdadeiramente inclusiva, tampouco garante que ele se materialize. Como pensam Mendonça e Miller (2010), ainda não há respeito pela cultura do aluno, muito menos por sua individualidade.

Defende-se que, além da garantia ao acesso, é primordial oportunizar ao aluno a permanência com qualidade na escola. “Trata-se de direito de cidadania para que, posteriormente, possam cumprir com seus deveres, participando contributivamente da vida em sociedade” (CARVALHO, 2011, p. 23).

É preciso que escola cumpra seu papel diante de seus alunos, a começar por repensar as práticas pedagógicas e até mesmo a concepção sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Isso porque, “[...] uma coisa é aceitarem a inclusão, outra bem diferente e, bem mais fácil é saber incluir sem conhecer meios e processos para bem fazê-lo” (ANTUNES, 2008, p. 10).

Na visão de Antunes (2008), aceitar a inclusão não é o suficiente, de modo que mecanismos que a viabilizem com qualidade devem ser garantidos. Mas o despreparo dos profissionais, somado à resistência por parte de alguns, dificulta ainda mais que ela se efetive, o que repercute e acentua o processo de exclusão.

A exclusão acentua-se ainda mais quando os alunos são eximidos de seus deveres escolares e não têm um acompanhamento que lhes garanta progresso dentro de seus limites. Isso produz sentidos subjetivos que levam o aluno a vivenciar ansiedade, menos valia e insegurança, verdadeiras barreiras emocionais para o seu desenvolvimento (GOMES; REY, 2007, p. 411).

Nesse sentido, é forçoso que os professores despertem nos alunos o interesse pela escola, de modo que se sintam incluídos nas atividades que são

propostas para todos dentro da sala de aula comum. Os estudantes com deficiência necessitam se considerar parte do processo educacional para que avancem a partir de suas próprias potencialidades. Dessa maneira, podem alcançar os sentimentos de mais valia, autoconfiança e autonomia, e se perceber como aprendizes nos processos escolares, e não apenas como frequentadores de escola.

Pensar na inclusão escolar requer olhar todas as possibilidades de o aluno com deficiência participar e desenvolver juntamente com a turma, ainda que não seja da mesma forma, nem no mesmo ritmo. Para tanto, é condição fundamental o professor desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diferença.

Nesse sentido, o planejamento coletivo, bem como a participação conjunta dos professores – regente da classe comum, de apoio à inclusão e do de AEE – em busca de metodologias diversificadas no espaço educacional, viabilizam o atendimento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. Do contrário, o que se vê são professores que não se reconhecem como coletivamente responsáveis pela escolarização dos alunos.

Na segunda década do século XXI, a inclusão não é mais uma proposta para a educação, mas está consolidada como política educacional. Agora, o desafio é que a educação especial seja equitativa, e, para que isso aconteça, é imprescindível que os professores adotem práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, que atendam as especificidades dos estudantes com deficiência. É preciso buscar uma inclusão escolar que garanta não apenas a acessibilidade das pessoas com deficiências na escola, mas que, enfrentando o preconceito em relação às diferenças, promova a superação das desigualdades, tornando possível superar limites e ampliar as potencialidades desses alunos.

A proposta de educação inclusiva é atender às diversidades no que se refere à deficiência, de maneira que considera especialmente os indivíduos que, em sua história cultural, tiveram seus direitos negados, estando em situação de marginalização social. A educação especial, nesse sentido, volta-se para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, os quais necessitam de serviços e apoio para que tenham condições de acessar e permanecer na escola.

Está sendo realizada uma consulta pública sobre a nova proposta de Política Nacional de Educação Especial, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC),

desde 2017, com participação de consultores e especialistas da Diretoria de Políticas de Educação Especial e outros colaboradores do referido ministério. Essas consultas são realizadas em encontros presenciais, videoconferências, trabalhos de campo e estudos documentais, tudo com o objetivo de pensar uma proposta para as novas diretrizes da educação inclusiva.

Diante dos debates e discussões, destacam-se alguns aspectos da política da educação especial que causam preocupação quanto à qualidade do processo educativo, como a dinâmica do trabalho do AEE e ampliação do público a ser atendido. Além disso, a nova proposta abre margem para que os pais e/ou alunos optem pelo atendimento em classes comuns, em escolas especiais, ou ainda no AEE, no mesmo turno de escolarização ou contraturno.

Trata-se de uma política com discurso de garantir o direito constitucional à educação, mas que exige padrões mínimos de qualidade, conforme disposto na meta 4, estratégia 4.4, do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014, e também na LDB (BRASIL, 1996) em seu art. 58, § 2º. Essa é uma política que começa pelas avessas, pois tem como premissa trabalhar com classes segregadoras e exclusivas, contrapondo-se aos princípios da inclusão educacional (BRASIL, 2018).

Essas idas e vindas das políticas públicas, como já discutido anteriormente, favorecem a incompreensão dos professores sobre o que diferencia a inclusão escolar da escola inclusiva. Sobre essa distinção, a professora Juliana, da escola A, reflete:

Excerto: 49 - Considero com muito orgulho, tem algumas coisinhas assim né, mas a escola é inclusiva, porque os próprios coleguinhas eles dizem assim tia olha aqui óoo..., eles cuidam, eles cuidam dos meninos sabem! O ano passado por exemplo nós tínhamos a Emile, ela tinha problema além de cognitivo, de mobilidade, ela quase não andava porque tinha uma prótese, para poder se locomover e aí a gente não deixava ela ir sozinha ao banheiro quando eu não podia por exemplo acompanha-la as meninas coleguinhas, levavam ela ao banheiro, ajudavam com a comida, na hora do almoço, então os meninos, são colegas dos com necessidades especiais, eles ajudam, por essa razão, a minha escola, onde eu trabalho ela é inclusiva (Juliana, professora do AEE, escola A).

A professora Juliana enfatiza que a escola é inclusiva pelo fato de os colegas de sala ajudarem ou apoiarem o aluno com deficiência. Não se nega a importância

do acolhimento ou do respeito à diferença, condições essenciais para uma sociedade inclusiva. Contudo, ainda não houve avanços em relação às concepções que restringem a inclusão à convivência e que entendem os educadores como meros acolhedores dos alunos com deficiência. Nas palavras de Gomes e Rey (2007, p. 415), “Precisamos, portanto, desconstruir a ideia de que a [...] inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é vista, pelos professores, como uma ação muito mais humanitária do que realmente educacional”.

É cogente compreender que,

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos (GOMES; REY, 2007, p. 412-413).

A educação contribui para a exclusão escolar quando, no seu meio, há profissionais sem anseios, sem perspectivas de atuação profissional, sem vontade de refletir sobre a prática e intervir sobre ela. Professores com esse perfil enfrentam dificuldades para ensinar todos os alunos, inclusive os com deficiência, pois uma prática pedagógica é provida de ideais, de propositura e de realizações. Logo, é imprescindível “[...] considerar os alunos dentro de sua individualidade e diversidade; esse, sim, é o primeiro passo para a compreensão das práticas inclusivas [...]” (GOMES, REY, 2007, p. 413).

No entendimento da professora Viviane, da escola B, para a inclusão acontecer,

Excerto: 50 – deveria ter um curso não só para intermediar nós professores de apoio, mas até para eles também (prof. regular). Tipo assim para eles conhecerem o alunado deles, né, como que é, lidar com cadeirante, lidar com um esquizofrênico, o autista, um disléxico e tantos outros, muitas das vezes eles ficam marginalizados quando não tem o professor de apoio porque o professor regente não sabe lidar com ele ou não sabe diagnosticar a deficiência, então ele fica dali muitas das vezes pedindo socorro né, através de uma rebeldia, através de uma indisciplina, que acontece muito né, a gente vê muitos casos [...] então a gente está aprendendo no dia a dia, então a experiência que eu tenho hoje, é acima do que eu já fiz e já

trabalhei nestes nove anos, digamos assim né (Viviane, professora do AEE, escola B).

Conforme mencionado pela professora Viviane, um dos principais desafios para que o processo de inclusão escolar realmente aconteça é a escassez ou precariedade de formação dos professores para atuar como regentes da classe comum. Para superar essa fragilidade, ela afirma que seria fundamental um modelo de formação capaz de proporcionar aos professores conhecer seus alunos com deficiência e saber como lidar/atuar com eles. A professora ainda reflete que, quando não há um professor de apoio na classe, os alunos acabam ficando marginalizados.

Pelo exposto, entende-se que a formação de professores para atuar com alunos com deficiência na perspectiva da inclusão escolar não pode ficar restrita aos que trabalham especificamente com a educação especial, e o compromisso também deve ser de todos eles. Além disso, é primordial investir em estudos e pesquisas que visem à articulação entre a educação comum e a especial e que proporcionem ações conjuntas em favor da inclusão escolar.

Os dados apresentados nos quadros 07, 08, 09 e 10, na seção IV, evidenciam a inexistência de formações para os professores da classe comum. Portanto, mais uma vez, depara-se com a cruel realidade de que

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (MENDES, 2006, p. 397).

Mas as mazelas não se reduzem aos professores, nos aspectos referentes a sua formação e atuação, mas também abrangem o parco investimento de recursos na educação. Logo, é preciso superar alguns discursos e jargões comumente utilizados, como: “não tenho formação”, “não tenho conhecimentos específicos”, “não tenho materiais e metodologias adequadas” (SILVA; MACIEL, 2005, *apud* NOZI; VITALIANO, 2011, p. 2-3), que contribuem para justificar e mascarar a falta de atitude e a omissão frente aos alunos com deficiência.

Pelo exposto, acredita-se na relevância de se discutir a inclusão escolar levando em conta o contexto capitalista, bem como os limites e desafios vivenciados

pelos professores na atuação em sala de aula. Nessa direção é que delineiam as discussões da próxima seção.

6.2 Mais Uma Vez a Formação e Atuação da Tríade de Professores: Despreparados... *Eles Passam a Bola*

Já no final da segunda década dos anos 2000, mais de vinte anos após a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), persiste a falta de preparação dos professores para lidar com o perfil de alunos da educação especial. Além desses, a própria sociedade ainda parece indiferente à participação social de todos, o que é um sinal de que inclusão escolar ainda é um processo em construção.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa mostram a insatisfação das professoras em relação a sua formação. E, considerando-se que a sociedade está em constante transformação, é crucial que os educadores tenham consciência da necessidade de aprimorar suas práticas educativas. E esse aperfeiçoamento deverá ocorrer de forma constante, para que o professor tenha postura de investigador frente às necessidades apresentadas pelos seus alunos, e busque respostas para superar as mesmas.

Ao ser indagada sobre os desafios quanto ao seu trabalho na escola, a professora Juliana, da escola A, diz que:

Excerto: 51 - gostaria enquanto professora de atendimento educacional especializado, que o professor de apoio, não só o professor de apoio, ele já tem algum curso, mas o professor regente de classe comum da escola no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), ele não tem uma formação específica no ensino especial para atuar com alunos especiais dentro da sala de aula, ele simplesmente passa, é digamos como se fosse um jogo, vamos passar a bola, então se tem o professor de apoio dentro da sala de aula ele passa a bola, mas não sabe que aquele aluno é portador de uma necessidade especial, ele vê a dificuldade mas não... pensa assim esse menino não aprende, é isso que ainda está faltando na escola, não só na nesta escola, mas é uma política da rede pública eu não sei como funciona outros estados, eu sei que aqui no estado de Goiás tem escolas que funcionam muito bem, mas tem outros lugares que não funciona, eu não sei se é o próprio professor que se fecha sabe, que se fecha a essa situação e não dá abertura, não consegui explicar ainda essa questão (Juliana, professora do AEE, escola A, grifo nosso).

Os próprios profissionais que atuam na educação especial questionam o fato dos que atuam na classe comum não participarem de formação continuada. Por isso, talvez eles não saibam o que fazer e transfiram essa responsabilidade para o professor de apoio. É notório, pois, que a educação especial não se articula com a educação comum, especialmente porque falta envolvimento entre os profissionais da educação.

As professoras participantes desta pesquisa, além de problematizarem algumas questões que envolvem sua formação e atuação, também colocaram em discussão o descaso, por parte dos gestores, em relação à educação especial, bem como a ausência de uma política séria voltada para a área. Sobre esses aspectos, a professora Clara expressa que:

Excerto: 52 - Olha uma das minhas maiores angustias, assim que eu vejo, que hoje, não criticando, eles (gestores públicos) não vê quem gosta da educação especial, chega uma lá me desculpa estou falando demais, com um currículo precisando de uma vaga, vai para o AEE, e não é bem assim, mandaram uma professora pra nós no início do ano, que não tinha a mínima condições de assumir a regência de alunos do AEE, ela não tinha a menor condição, sabe nem noção do que seria o AEE, não tinha perfil, ela não gostava, portanto não ficou, ela chorava, sabe o que é uma pessoa que chorava [...]ela era contrato, ela chorava, e falava assim eu não sei o que que eu faço com esses meninos (Clara, professora do AEE, escola A).

A professora Clara mostra a necessidade de dar sentido às políticas voltadas para inclusão escolar, de modo que haja maior compromisso dos gestores no que diz respeito à modulação de profissionais na docência de alunos com deficiência, cumprindo o que está estabelecido em orientações legais sobre sua formação.

Mas, para que essa formação ocorra, são necessárias políticas públicas de valorização e formação dos profissionais da educação, que forneçam a eles respaldo teórico, filosófico, e mesmo político; e que, além disso, promovam a superação de concepções e ideologias dominantes, bem como de práticas pedagógicas fragmentadas e alienadas, que não colaboram com a construção e efetivação da inclusão escolar.

Outra situação que inviabiliza o exercício da educação inclusiva por profissionais mais preparados se deve ao fato de que, na sociedade capitalista, a docência não é muito atrativa no quesito financeiro, de modo que os cursos de

graduação voltados para a formação de professores, no caso, as licenciaturas, são pouco demandados.

Diante desse quadro, verifica-se que os profissionais mais experientes se aposentam e são substituídos por profissionais recém-formados, muitas vezes leigos, contratados em regime temporário, sob a tutela de uma política de Estado que não garante segurança, estabilidade, nem mesmo um salário digno, condizente com a sua atuação. Muitos deles se submetem à docência somente até conseguir uma colocação profissional que garanta uma remuneração mais atrativa. E essa realidade inclui os professores que atuam com a educação especial.

Desde os anos 2000, a rede estadual de ensino do Estado de Goiás não realizou concursos públicos com vagas suficientes para suprir o déficit em áreas específicas, como em Português, Matemática, e particularmente na área Pedagogia. Também é importante dizer que nos últimos 18 anos não houve nenhum concurso público estadual voltado para a educação especial.

Essa carência de professores efetivos provoca o aumento do número contratos de trabalho, com duração de, no máximo, três anos. Com isso, a rotatividade dos professores aumenta, pois, no momento em que começam a adquirir experiência, seu vínculo com a escola é interrompido, e, então, começa um novo ciclo, com um novo professor, que em pouco tempo também se afastará.

Tendo em vista todas essas questões, é preciso pensar que

O Magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto instruir permanentemente (GATTI, 1997, p. 60).

Tanto no cenário nacional como em Goiás, percebe-se que a profissão docente não tem se mostrado como uma opção de relevância social ou que propicie um retorno financeiro satisfatório. Contudo, em uma sociedade em que o desemprego é um dos grandes problemas sociais, ser professor acaba se apresentando como uma alternativa.

Todavia, considerando a baixa remuneração, os professores não possuem condições de custear uma formação continuada para o aprimoramento do exercício

da docência. Gatti (1997, p. 50) salienta que “Não há praticamente requisitos de carreira acadêmica, e tudo indica que esse corpo docente tem poucas oportunidades e nenhum estímulo de aperfeiçoamento”. Além disso, há aqueles que se submetem a uma carga horária exaustiva de trabalho, a fim de conseguir uma remuneração mais elevada. Porém, comprometem todo o seu tempo, de maneira que, mesmo ganhando mais, não conseguem se dedicar à formação continuada e em serviço.

Estudos de Gatti (1997) mostram que há profissionais da educação que assumem a função docente sem nunca terem passado por uma experiência prática, ou sequer realizado um estágio em sua vida estudantil. Logo, não compreendem a importância de seu papel de educador para o processo de formação humano do ser aprendente; e não estão preparados para trabalhar com “erros” e “acertos” no exercício da profissão.

Considerando todas essas questões sobre a atratividade e problemas que envolvem a carreira docente, a professora Juliana, do AEE, reflete que:

*Excerto: 53 - se eu sou professor eu tenho que formar o ser humano, então eu vejo que muitos não têm essa ideia, que ser professor é formar o ser humano, para ser uma pessoa melhor, para se desenvolver, então ele não tem isso nunca, lamentavelmente são muito poucos, pouquíssimos e mais ainda que, agora vamos chegar naquela parte feia né! O salário ainda é baixo, eu não reclamo do meu porque eu já tenho certo tempo **de trabalho, mas para quem está começando, entre você fazer uma comparação entre um engenheiro, um médico, um advogado, nós temos o mesmo tempo de estudo, todos nós** (Juliana, professora do AEE, escola A, grifo nosso).*

A professora Juliana ressalta a problemática da carreira profissional, especialmente no aspecto da remuneração, e demarca diferença salarial entre os professores e outros profissionais com a mesma formação. E essa valorização é essencial, posto que

A valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários a ela relativos. O Enaltecimento teórico feito à figura e ao papel do professor camufla uma situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente. A ideia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? -, cujo trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldades em se consolidar na representação social de seu papel. Não se reconhecem com clareza que é sobre os professores de 1º grau que

repousam todas as possibilidades de formação futura das gerações (GATTI, 1997, p. 60).

Compreende-se, desse modo, a urgência de mudanças na cultura de formação de professores, mas também no que se refere à carreira desses profissionais. Enquanto o professor não for visto pelos governantes como profissionais, ou, na compreensão de Gatti (1997), como “engenheiro de mentes”, formadores de opiniões, eles permanecerão submissos às políticas de manutenção do poder vigente, despreparados e sem estímulo para buscar uma formação continuada.

O professor precisa se sentir seguro de seu papel e importância para que desenvolva tanto a postura como as habilidades mínimas necessárias para o exercício da docência. Ele precisa buscar por objetivos e caminhos próprios, por práticas pedagógicas eficientes e éticas que atendam as especificidades dos alunos.

Nesse propósito, Gatti (1997) defende que é a partir da articulação da teoria com as práticas que o professor da educação especial se apropria da sua função docente, e a exerce de forma segura. Sendo assim, Garcia (1999) pensa que, sem preparo, o professor não dará ao seu aluno respaldo, nem mesmo passará a ele a credibilidade que espera para que sua inclusão seja um ato real, e não apenas uma ideologia educacional. Pelo exposto, entende-se que é preciso conhecer a prática, refletir sobre ela e, acima de tudo, intervir no sentido da transformação positiva.

Ser e estar professor requer, além de preparo, abertura para processo de aprender a ensinar, unindo o conhecimento teórico e prático em prol de ações e reflexões. Mas, para isso, é preciso reestruturar os modelos de políticas públicas, pensando nos aspectos social, moral, ético, filosófico e financeiro que envolvem a função de ser e estar professor, seja na educação especial ou na educação regular.

A profissão docente demanda amor, estudos, investigações, experimentos, e, conseqüentemente, tempo para se dedicar a tudo isso. E, como toda profissão, ser professor também demanda salário digno, e ao se considerar o contexto da sociedade capitalista brasileira, os desafios aumentam quando o exercício da profissão exige uma elevada carga horária de trabalho, e, por conseguinte, pouco tempo para dedicar à qualificação para o mesmo.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios em relação à formação e atuação de professores no século XXI se relaciona com a forma insatisfatória como as políticas públicas educacionais são efetivadas.

Exemplo disso é que se passaram mais de duas décadas após a implementação da LDB (BRASIL, 1996), mas as políticas de formação de professores ainda não se materializaram em uma perspectiva de educação para todos. Além dessa lei, desde o início dos anos 2000 já foram estabelecidas várias políticas, como: PNEEI (BRASIL, 2008, 2006, 2001), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015), além de uma série de pareceres e resoluções, com intuito de reestruturar as políticas da educação especial.

Todo esse aparato legal e normativo faz referência a diversos aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, como formação de professores, instalações adequadas, acessibilidade, equipamentos mobiliários, recursos pedagógicos e financeiros, entre outros. Verifica-se, pois, que há uma grande quantidade de políticas instituídas, cuja efetividade é questionável.

Nesse cenário, é preciso reconhecer que todos os professores estão sujeitos a trabalhar com alunos com deficiência, o que requer que tenham uma formação inicial e continuada adequada aos propósitos de uma educação para todos. Todavia, esta pesquisa mostra que os professores que atuam com estudantes com deficiência não estão preparados para o exercício da docência. Por assim ser, entende-se que a reformulação das diretrizes precisa contemplar a educação especial, sobretudo no que se refere à formação dos docentes e demais profissionais da educação.

Neves, Adaws e Tartuci (2017), analisando resultados de pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2017, constataram que não houve alterações significativas em relação à formação de professores, e concluíram que

Ao longo de 20 anos de discussão sobre a formação de professores na perspectiva da educação especial, os resultados das pesquisas ainda permanecem apontando que os professores da classe comum e os licenciados não tiveram nenhuma ou não estão tendo discussão sobre a temática na sua formação inicial e se sentem despreparados para lidar com as especificidades do aluno PAEE [público-alvo da

educação especial]. Sendo assim, é preciso (re)pensar a formação que vem sendo realizada e as políticas públicas de forma a garantir uma educação de qualidade (NEVES; ADAWS; TARTUCI, 2017, p. 5).

Essa mesma situação foi reafirmada na presente pesquisa, que mostra que os professores continuam se sentindo despreparados. Isso, em grande parte, decorre de uma formação limitada na graduação, nos cursos de licenciatura, os quais não trazem como elemento de formação a temática da educação inclusiva. Sem uma formação inicial que os capacite, e considerando que muitos não chegam a realizar formação continuada, vários são os professores inaptos para o trabalho com a educação inclusiva.

A despeito da existência de leis e pareceres que regulamentam a necessidade de formação do professor para atuação tanto em salas de aulas regulares como na educação especial, constatou-se que essas determinações nem sempre são cumpridas. Desse modo, as políticas públicas de educação especial no Brasil ainda não sustentam uma educação que seja, de fato, inclusiva. E, a exemplo do que ocorre no cenário nacional, a política estabelecida no estado de Goiás também tem seus limites.

Acredita-se que, para uma educação ser verdadeiramente inclusiva, faz-se necessário começar por compor um quadro de professores com bagagens teóricas e metodológicas em relação a conteúdos específicos, e não simplesmente em disciplinas isoladas. Ademais, é fundamental esses docentes terem uma formação crítica e reflexiva. Não se pode pensar em uma escola inclusiva com um quadro de docentes portadores de certificados, mas despreparados para o exercício da docência.

A sociedade atual requer da escola não apenas o ingresso do aluno com deficiência nos espaços regulares, mas o acesso deles ao conhecimento. Entretanto, o que se verifica, no cotidiano das instituições de ensino, são professores desabilitados, sem nenhuma formação inicial e ou continuada, desprovidos de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos, condicionados a um trabalho rotineiro. Normalmente, eles aprendem a ser professores no próprio exercício da docência.

A presente pesquisa apontou a importância da implementação de políticas públicas educacionais que estabeleçam novas alternativas para melhoria do ensino

nas escolas; e que, além disso, proporcionem ao professor competências mínimas necessárias para superar o despreparo ao lidar com alunos com deficiência.

Os resultados deste estudo também salientam a relevância de os professores tecerem reflexões coletivas sobre os desafios que envolvem a educação especial. E, demarcados os problemas a serem superados e os aspectos a serem aprimorados, é essencial se valer de práticas pedagógicas colaborativas, direcionadas para a inclusão.

Considerando os obstáculos à educação inclusiva apresentados nesta pesquisa, é visível que as lacunas que existem nas legislações vigentes levam à admissão de professores despreparados. Sendo assim, em regime emergencial, para superar esse problema que já está posto, faz-se urgente se voltar para a formação dos professores que já estão atuando. Nesse contexto, é imprescindível reformular as políticas públicas educacionais que primam pela preparação dos professores.

Partindo-se do entendimento de que a construção de saberes perpassa tanto o campo da teoria como o da vivência, e pensando nos professores que ainda vão se formar, é valioso que as licenciaturas comecem por ofertar disciplinas que deem sustentação à política de inclusão escolar. Além de conteúdos específicos da área, é primordial que essa formação seja voltada para o exercício crítico e emancipatório da docência, já que, por vezes, os próprios professores acabam por reforçar a exclusão dos alunos com deficiência.

Compreende-se que é essencial começar por romper com práticas conservadoras e tradicionalistas, primando por uma formação crítica do sujeito, com vista às transformações sociais. Não basta existir políticas públicas eficazes, governantes com boas intenções, se não houver professores preocupados com o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Além de tudo, é evidente que as escolas devem incorporar a inclusão em seus projetos pedagógicos, de modo a favorecer a interação entre os diferentes professores – de referência, de apoio e de AEE – bem como os demais agentes educacionais. Isso é fundamental para que as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas a partir dos princípios da inclusão escolar.

Enfim, levando-se em conta os desafios enfrentados pelos professores cotidianamente, em especial os que atuam com alunos com deficiência, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a elaboração de diretrizes políticas que

venham a atender as reais demandas formativas desses profissionais, em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação Inclusiva**: disfunções cerebrais e a inclusão. São Paulo: Esfera, 2008.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. *In*: E. J. Manzini (org.). **Educação Especial**: Temas Atuais. Marília: Unesp, 2000.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Disponível em:
http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. 2001. Brasília: CNE/CEE, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei. **Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB nº 13 de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei. **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: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta Pública sobre a Política Nacional de Educação Especial**. Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida. Disponível em: <http://pnee.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAIADO, K. R. M. *et al.* **A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação: CDV: FACITEC, 2011.

CAMPOS, D. M. F. **Formação Continuada na Perspectiva da Consultoria Colaborativa**: Contribuições no Contexto da Inclusão Escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas educativas**: ensino colaborativo. Bauru: MEC: FC: SEE, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 597-615, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Araraquara, v. 8, n.12, p. 81-95, 2008.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, C. M.; SIEBERT, E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação docente. **Educação em Revista**, n. 18, p. 221-230, 2001.

DAMIANI, M. F. Educação Infantil, Práticas educativas e Formação Docente. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO-OESTE, 9., 2008, Taguatinga. **Anais [...]**. Taguatinga, DF: UCB: UFG, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educação em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELTRIN, A. E. **Inclusão Social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

FLORES, M. M. L. CAC/UFG. Professores de Apoio. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, A. H. O Atendimento Educacional Especializado Na Concepção Dos Professores Da Sala Comum. *In*: EDUCARE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; ENAEH – ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATIVIDADE ESCOLAR HOSPITALAR, 9.; III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 3.; SIPD SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-313, set./dez. 2006.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

GATTI, B. A. **Carreiras e Salários**: Profissão não Atraente. Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIARDINETTO, J. R. B. A Pedagogia Histórico-Crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Campinas: Autores associados, 2004.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 07 de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema de Educativo de Goiás. Goiânia: CEE, 2006.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação, Cultural e Esporte. **Portaria n. 4060/2011**. Diretrizes operacionais da Rede Estadual de Ensino – 2º semestre/2011. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/documentos/portaria_4060_2011_gab_see.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação, Cultura e Esporte. Gerência de Ensino Especial. **Memorando nº 013 / 2012, de 23 de janeiro de 2012**. Goiânia: Seduce, 2012.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação, Cultural e Esporte. **Portaria nº 009/2012**. Diretrizes Operacionais para Rede Estadual de Goiás. Goiânia, 2012.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de fevereiro de 2018**. Diretrizes Curriculares para as etapas e modalidades da educação Básica no Estado de Goiás. Goiânia: CEE, 2018.

GOMES, C.; REY, F. L. G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Educação Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: UPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997; São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. (org.). **Atores da Inclusão na Universidade**: Formação e Compromisso. Campinas: Unicamp, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Percorso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARTINS, L. A. R. Alunos com necessidades educacionais especiais e as práticas na escola regular. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHINCON, J. F. (org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: Conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MEIRA, M. E. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

- MEIRA, M. E.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.
- MENDES, E. G. V; RIOS, C. A.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MIACARET, G. **A formação de professores**. Coimbra: Semeclina, 1991.
- MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. *In*: JESUS, D. M. *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.
- NEVES, P. F. A. C.; ADAWS, F. W.; TARTUCI, D. A Formação de Professores para Inclusão Escolar: os dizeres de professoras e licenciandos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. **Anais [...]**. São Luiz: UFMA, 2017.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Atitudes necessárias aos professores do ensino regular para promover a educação Inclusiva. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEM, 2011.
- OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: mediação, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLETSH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, 2009.

QUINTANILHA, I. A.; TARTUCI, D.; SILVA, R. Os cursos de licenciatura e a formação para a inclusão escola. *In*: SIMPÓSIO DE LEITURA – LEITURA NA ESCOLA: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS. 13.; FÓRUM DE LEITURA DA MICRORREGIÃO DE CATALÃO-GOIÁS, 1., 2013, Catalão. **Anais [...]**. Catalão: UFG, 2013.

RAU, M. C. T. D.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **O Lúdico a formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC C1054.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage learning, 2010.

RIBEIRO, M. I. S. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes Marxistas do Pensamento de Vigotski: Contribuições Teóricas para a Psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014.

SANTOS, J. S. O lúdico na educação infantil. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2012, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: UFPB, 2012.

SANTOS, S. M. P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez Elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. *In*: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

SOUZA, D. C. B.; RINALDI, R. P. A inclusão escolar pensada através da colaboração. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARTUCI, D. A. **Experiência escolar de surdos no ensino regular**: condições de Interação e Construção de Conhecimento. Piracicaba: Unimep, 2001.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professor”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

TARTUCI, D. A inclusão das Crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. *In*: ENCONTRO EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, 9., 2008, Taguatinga. **Anais** [...]. Taguatinga: UCB, 2008.

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu Papel e sua Atuação na escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais em Goiás. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2011.

TARTUCI, D. Observatório goiano de educação especial: indícios da formação de professores do atendimento educacional especializado. *In*: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. (org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: UFMS, 2012.

TARTUCI, D. *et al.* A Sala de Recursos Multifuncionais e a Sala de aula Comum: Relações entre Papeis e Currículo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Paulo: UFSCar, 2012.

TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L. A organização das práticas pedagógicas e da gestão e o atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SEDPCD/DIVERSITAS/USP, 2013.

TARTUCI, D.; SILVA, A. C. Deficiência e Adaptações Organizacionais na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2010.

TARTUCI, D.; VINHAL, J. M.; PURCINA, R. M. Observatório goiano de educação especial: indícios da formação de professores do atendimento educacional especializado. *In*: KASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. (org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. Campo Grande: UFMS, 2012.

TARTUCI, D.; VINHAL, J. M.; PURCINA, R. M. Atuação de professor de apoio à inclusão e de professor de referência e o ensino colaborativo. *In*: FALEIRO, W.; COSTA, C. L.; PAULA, M. H. (org.). **Pesquisas, reflexões e experiências**: desafios e perspectivas na Educação apresentadas no V SPPGI. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Revisão técnica de Enicéia Gonçalves Mendes e Maria Amélia Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para Apoio à Inclusão Escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VINHAL, J. M.; TARTUCI, D. Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência. *In*: PERES, S. M.; PAULA, M. H.; SANTOS, M. P. (org.). **Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas**. São Paulo: Blucher, 2017.

VITALIANO, C. R. Análises das diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Tela**, v. 13, n. 27. p. 103-121, 2012.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. *In*: VARNITSO, 3, p. 36-44, 1930. Tradução de Roberto Della Santa Barros.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Fundamentos da Defectologia. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dest, 1997.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.. A Construção de uma escola inclusiva por meio da colaboração. *In*: KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: Uma visão transdisciplinar**. 2013. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=2371>. Acesso em: 16 set. 2017.

ANEXOS

ANEXO A

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás

Pesquisador: Dulcéria Tartuci

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65337317.2.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Goiás - UFG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.016.997

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás" tem como pesquisadora responsável, Dr^a Dulcéria Tartuci e está ligada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo central da pesquisa: "Analisar como os sistemas de ensino do estado de Goiás vem sendo organizado e estruturado para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial. Como objetivos secundários, a pesquisa apresenta: a) Compreender e analisar os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2008, e as novas demandas para atuação dos professores; b) a formação de professores e demais profissionais da educação e; c) a reorganização das instituições e dos serviços de educação especial para inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou supertodação).

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos são mínimos para os participantes. Contudo, tendo em vista que a investigação envolve seres humanos, dotados de particulares, (entrevistados e entrevistador), é possível que cause constrangimentos em algumas abordagens durante o processo de coleta de dados, tais como: rememorar acontecimentos marcantes, evidênciação dos nomes das cidades dos participantes, até mesmo estranheza dos mesmos ao estarem reunidos em grupo. Todavia, vale ressaltar, "que se terá o máximo de zelo para que isso não ocorra, no afã de garantir e salvaguardar o anonimato dos participantes e das instituições das quais pertencem. Outrossim, para minimizar possíveis inquietudes, organizar-se-á um ambiente no qual as pessoas se sintam à vontade para dialogar/contribuir com o estudo ora proposto". Como benefícios, a pesquisa aponta que o estudo possibilitará o fortalecimento do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn), com a produção científica na região Centro-Oeste e com o fortalecimento de uma cultura educacional vinculada a pesquisa nesta região. "De igual modo, beneficiará os sistemas de ensino básico, por meio da formação de professores e pesquisadores em educação".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, sua metodologia está bem delineada e em consonância com a Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados Informações básicas com cronograma adequado; Folha de Rosto assinada; Projeto de Pesquisa; Roteiro de entrevista nos grupos focais; termo de compromisso devidamente assinado pelos pesquisadores; Termo de Anuência devidamente assinado pelo Subsecretário responsável pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão; Termo de Anuência assinado pela Diretora da Escola Santa Clara - Pestalozzi do município de Catalão; questões norteadoras a serem exploradas no grupo focal com os participantes professores; questões norteadoras das entrevistas com os participantes gestores; orçamento da pesquisa; modelo de TCLE que será aplicado aos professores devidamente elaborado; modelo de TCLE que será aplicado aos gestores devidamente elaborado; modelo de Carta de Cessão de direitos autorais do conteúdo das entrevistas; cronograma de atividades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante dos documentos apresentados, sou pela aprovação deste protocolo, salvo melhor juízo deste Comitê.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131	
Bairro: Campus Samambaia	CEP: 74.001-970
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.016.997

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para novembro de 2019.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866486.pdf	03/03/2017 23:08:04		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/03/2017 23:07:18	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_PDF.pdf	03/03/2017 22:42:30	Dulcéria Tartuci	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/03/2017 22:16:04	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SMC.pdf	03/03/2017 21:10:53	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_SEE.pdf	03/03/2017 21:10:24	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_ESC.pdf	03/03/2017 21:09:56	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Professores_Grupo_Focal.pdf	03/03/2017 21:08:23	Dulcéria Tartuci	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_com_Gestores.pdf	03/03/2017 21:05:19	Dulcéria Tartuci	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/03/2017 21:04:36	Dulcéria Tartuci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Professores_e_Educadores.pdf	03/03/2017 21:04:12	Dulcéria Tartuci	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu, _____
_____, RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Analisar a formação e atuação de professores de alunos público alvo da educação especial – professores de referência de classe comum e de educação especial – de anos iniciais do ensino fundamental”. Informo ter mais de 18 anos, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, _____ de _____ de 20____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador

ANEXO C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
AO PROFESSOR PARTICIPANTE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato através de e-mail (rosimaria.evangelista@seduc.go.gov.br) ou a cobrar nos telefones: 901564999116497 ou 64-34110770. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação e atuação de professores de alunos público alvo da educação especial – professores de referência de classe comum e de educação especial – de anos iniciais do ensino fundamental.

Como procedimentos na construção de dados da pesquisa serão observados aspectos referentes à formação e atuação dos docentes na condição de bidocência, desse modo, serão utilizados: I etapa da pesquisa Levantamento de referenciais teóricos, para embasamento da pesquisa e elaboração dos documentos para levantamento de dados. II etapa da pesquisa serão realizadas entrevistas com 03 professores de referência da classe comum, 03 professores do AEE em S.R.M e 03 professores de apoio a inclusão, a partir de um roteiro semiestruturado, estas serão gravadas, em seguida transcritas na forma textual. Vale ressaltar que os professores entrevistados deverão estar em escola que possua a Sala de recursos Multifuncionais e possua os 03 profissionais na escola e nas turmas com maior número de aluno público alvo da educação especial, na I fase do ensino fundamental, além terem que ser efetivos. Após a realização das entrevistas iniciaremos a organização e sistematização dos dados da pesquisa.

Essa pesquisa está vinculada à Pesquisa intitulada “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, cujo objetivo é analisar como os sistemas de ensino do Estado de Goiás vêm se organizando e se estruturando para atender às diretrizes políticas nacionais sobre os serviços de educação especial, mais especificamente os impactos da implementação das diretrizes políticas, a partir de 2000, e as novas demandas para: a atuação docente; a formação de professores e demais profissionais da educação; e a reorganização das instituições e dos serviços de educação especial para a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial. A mesma está vinculada ao Neppein, e foi submetida e aprovado pelo Comitê de Ética, por meio do Parecer Número: 2.016.997 e é de responsabilidade da professora Dra. Dulcéria Tartuci.

Caso aceitar o convite, o/a participante participará de entrevistas gravadas em que podem fornecer informações sobre a formação de professores de estudantes público alvo da educação especial, conforme procedimentos descritos para a construção de dados para cada requisito das entrevistas. Estas entrevistas irão abordar questões referentes às diretrizes políticas de educação especial e inclusão; atuação e práticas educativas envolvendo os alunos público alvo da educação especial; implementação das políticas e a organização da escola e dos serviços de educação especial; formação de professores e recursos humanos para a educação de pessoas público alvo da educação especial.

A participação na pesquisa não oferece riscos aos participantes. No entanto, sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante as entrevistas. Todas as informações obtidas serão sigilosas. Os resultados deste trabalho serão apresentados e publicados em encontros ou revistas científicas, entretanto, será garantido e assegurado a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação. No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisado terá livre arbítrio para nela permanecer ou desistir. Como não haverá nenhum tipo de despesa para o profissional pesquisado, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista
Pesquisadora do Projeto

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
Coordenadora do Projeto

Profa. Dra. Dulcéria Tartuci
Orientadora do projeto

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR DE REFERÊNCIA

Eixo 1: Formação de professores e os desafios da inclusão escolar.

- 1.1 - Qual a sua formação inicial? Ela abordou de alguma forma a educação especial?
- 1.2 - Você tem formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, considera que ela contribui para seu trabalho? De que maneira?
- 1.3 - Há quanto tempo atua na educação e na função atual?
- 1.4 - Possui formação na área da inclusão? Quais cursos?

Eixo 2: Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum.

- 2.1 - Fale do seu trabalho com alunos público alvo da educação especial.
- 2.2 - Quais suportes pedagógicos você dispõe para atuar junto aos alunos PAEE?
- 2.3 - Você utiliza dos recursos especiais em suas aulas com alunos PAEE? Quais? De que maneira?
- 2.4 - Como acontece o seu planejamento para os alunos PAEE?
- 2.5 - E as avaliações das atividades com os alunos PAEE?
- 2.6 - Como você avalia o suporte que tem recebido?
- 2.7 - Fale sobre as repercussões da formação na sua atuação profissional, mais especificamente em sua atuação com os alunos público alvo da educação especial.

Eixo 3: Tríade docente na educação e inclusão escolar.

- 3.1 - Fale sobre seu papel na sala de aula comum em que há professor de apoio à inclusão escolar.
- 3.2 - Como acontece o seu papel de ensinar na sala de aula regular junto ao professor de apoio?
- 3.3 - Considerando os diferentes profissionais que atuam com o aluno PAEE, como você vê seu trabalho/sua atuação junto a eles? E a relação que estabelece com eles?
- 3.4 - O seu trabalho contribui com o trabalho do professor regular?
- 3.5 - Há espaço na escola para discutir as necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência? Como ocorre?
- 3.6 - O que é educação especial? E inclusão escolar para você?
- 3.7 - Como você avalia o processo de inclusão dos alunos PAEE nas escolas comuns?
- 3.8 - Você considera que sua atuação contribui para a inclusão dos alunos PAEE? Justifique.
- 3.9 - Quais os aspectos impedem/dificultam a inclusão escolar do aluno PAEE? E os que contribuem para inclusão escolar?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO

Eixo 1: Formação de professores e os desafios da inclusão escolar.

1.1 - Qual a sua formação inicial? Ela abordou de alguma forma a educação especial?

1.2 - Você tem formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, considera que ela contribui para seu trabalho? De que maneira?

1.3 - Há quanto tempo atua na função de Professor de educação especial/Apoio à inclusão?

1.4 - Possui formação na área da inclusão? Foi iniciativa particular ou oferecida pela Secretaria de estado da educação?

1.5 - Estas formações contribuíram para sua atuação de que maneira?

1.6 - O que te motivou a atuar como professora de apoio à inclusão? Alunos PAEE?

Eixo 2: Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum.

2.1 - Fale do seu trabalho com alunos público alvo da educação especial.

2.2 - Quais suportes pedagógicos você dispõe para atuar junto aos alunos PAEE?

2.3 - Você utiliza dos recursos especiais em suas aulas com alunos PAEE? Quais? De que maneira?

2.4 - Como acontece o seu planejamento para os alunos PAEE?

2.5 - E as avaliações das atividades com os alunos PAEE?

2.6 - Como você avalia o suporte que tem recebido?

2.7 - Fale sobre as repercussões da formação na sua atuação profissional? E para sua atuação com os alunos público alvo da educação especial. (fazer junto e outro separado dos alunos)

Eixo 3: Tríade docente na educação e inclusão escolar.

3.1 - Fale sobre o papel de professor de apoio à inclusão na sala de aula comum

3.2 - Como acontece o seu papel de ensinar na sala de aula junto ao professor regular?

3.3 - Considerando os diferentes profissionais que atuam com o aluno PAEE, como você vê seu trabalho junto a eles?

3.4 - O seu trabalho contribui com o trabalho do professor regular?

3.5 - Há espaço na escola para discutir as necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência? Como ocorre?

3.5 - O que é educação especial? E inclusão escolar para você?

3.6 - Você considera sua escola, uma escola inclusiva?

3.7 - Você considera que os seus alunos PAEE estão incluídos no sistema comum de ensino? Justifique.

3.8 - Quais os aspectos que você acha que poderia contribuir para melhorar o processo de inclusão escolar do aluno PAEE?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eixo 1: Formação de professores e os desafios da inclusão escolar.

1.1 - Qual a sua formação inicial? Ela abordou de alguma forma a educação especial?

1.2 - Você tem formação específica na área da educação especial e inclusão? Se sim, considera que ela contribui para seu trabalho? De que maneira?

1.3 - Há quanto tempo atua na função de Professor de educação especial/ de SRM?

1.4 - Possui formação na área da inclusão? Foi iniciativa particular ou oferecida pela Secretaria de estado da educação?

1.5 - Estas formações contribuíram para sua atuação de que maneira?

1.6 - O que te motivou a atuar com alunos PAEE?

Eixo 2: Práticas pedagógicas de professores que atuam na educação especial e na classe comum.

2.1 - Fale do seu trabalho com alunos público alvo da educação especial.

2.2 - Quais suportes pedagógicos você dispõe para atuar junto aos alunos PAEE?

2.3 - Você utiliza dos recursos especiais em suas aulas com alunos PAEE? Quais? De que maneira?

2.4 - Como acontece o seu planejamento para os alunos PAEE?

2.5 - E as avaliações das atividades com os alunos PAEE?

2.6 - Como você avalia o suporte que tem recebido?

2.7 - Fale sobre as repercussões da formação na sua atuação profissional? E para sua atuação com os alunos público alvo da educação especial. (fazer junto e outro separado dos alunos)

Eixo 3: Tríade docente na educação e inclusão escolar.

3.1 - Fale sobre o seu papel como professor de AEE em SRM?

3.2 - Como acontece o seu papel de ensinar na sala de S.R. M?

3.3 - Considerando os diferentes profissionais que atuam com o aluno PAEE, como você vê seu trabalho junto a eles?

3.4 - O seu trabalho contribui com o trabalho do professor regular?

3.5 - Há espaço na escola para discutir as necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência? Como ocorre?

3.6 - O que é educação especial? E inclusão escolar para você?

3.7 - Você considera sua escola, uma escola inclusiva?

3.8 - Você considera que os seus alunos PAEE estão incluídos no sistema comum de ensino? Justifique.

3.9 - Quais os aspectos que você acha que poderia contribuir para melhorar o processo de inclusão escolar do aluno PAEE?