



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**TRAJETÓRIA FORMATIVA/PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
APOIO E PROFESSORES REGENTES EM CONDIÇÃO DE
BIDOCÊNCIA**

BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA PICOLINI



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:

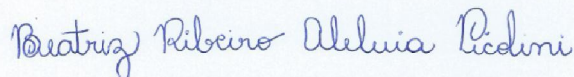
Nome completo do autor: Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini

Título do trabalho: **Trajetória formativa/ profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência.**

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(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28/03/2019

¹Neste 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.

²A assinatura deve ser escaneada.

BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA PICOLINI

**TRAJETÓRIA FORMATIVA/PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
APOIO E PROFESSORES REGENTES EM CONDIÇÃO DE
BIDOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.

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

CATALÃO

2019

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

Picolini, Beatriz Ribeiro Aleluia
Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e
professores regentes em condição de bidocência [manuscrito] /
Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini. - 2019.
150 f.: il.

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

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação de professores. 2. Professor de apoio. 3. Professor
regente. 4. Bidocência. 5. Pesquisa colaborativa. I. Lopes Flores,
Maria Marta, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS CAMPUS CATALÃO
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 97ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA PICOLINI

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA
JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE BEATRIZ
RIBEIRO ALELUIA PICOLINI.

Em 15/03/2019, às 2:00:00 PM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 97ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA PICOLINI**, (matrícula nº 2017100548), intitulada: “ **TRAJETÓRIA FORMATIVA/PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE APOIO E PROFESSORES REGENTES EM CONDIÇÃO DE BIODOCÊNCIA** “. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **MARIA MARTA LOPES FLORES** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **LUCIANE GUIMARÃES DE PAULA** (UAELL, UFG/Regional Catalão – Membro Externo) e **RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA** (UFG/Goiânia). 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 15/03/2019.

MARIA MARTA LOPES FLORES

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão

LUCIANE GUIMARÃES DE PAULA

UAELL, UFG/Regional Catalão

RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA

UFG/Goiânia

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/UFG.

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.

Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (FREIRE, 1997, p. 36).

AGRADECIMENTOS

A Deus, força suprema que nos faz levantar, mesmo nos momentos mais difíceis.

À memória de Lúcia Helena Piva Picolini, amiga, irmã, confidente, sogra, companheira de todas as horas, professora que dedicou toda uma vida à educação das crianças, sempre sorridente e carinhosa. Acreditou em mim quando nem eu mais acreditava. Sinto muito sua falta...

Ao meu esposo Daniel Picolini, que além de amor para vida toda, é meu melhor amigo e me acompanhou durante todo esse processo, sem ele a realização do meu sonho não seria possível.

A minha família, minha mãe, Natália, que me ensinou a importância do estudo, meu pai, Sebastião, que sempre acreditou em minha capacidade, meu irmão, Fernando, minha tia, Irani, e meu tio, Alvaci, que me auxiliaram quando eu mais precisei.

Ao meu sogro, Acácio, meu cunhado, Deivide, e à Letícia, que estão sempre dispostos a me ajudar, família que Deus me deu de presente.

Agradecimentos especiais a minha orientadora, Maria Marta, pelo carinho, compreensão e por acreditar em minha capacidade.

A todos do grupo de pesquisa Neppein, principalmente à professora Dulcéria Tartuci, pelas imprescindíveis contribuições na construção desse trabalho.

Ao professor Ricardo Teixeira e professora Luciane de Paula pela disponibilidade, dedicação e leitura atenta de nosso trabalho. Agradeço, imensamente, os apontamentos e contribuições que enriqueceram sobremaneira nossa dissertação.

Aos professores do Programa: Tina e Cida Almeida, por nos conduzirem nos caminhos da evolução do Pensamento Pedagógico; Janaína, pela brilhante apresentação da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica; Wolney e Zenaide, por nos instigarem acerca da Pesquisa em Educação.

Aos amigos da VII turma do mestrado: Maria Alice dividimos muitos momentos de dúvidas e caminhamos juntas nesse processo; Selma, sua amizade foi um grande presente, obrigada pelas conversas que fizeram esse processo ficar mais leve; à Rosimária, pessoa maravilhosa, sempre pronta a ajudar, amiga e

companheira, obrigada pela força e carinho; Graciele sempre nos ajudando, tirando dúvidas, boas conversas e risadas, amiga para todos os momentos, obrigada. Heitor, nosso psicólogo, obrigada pelas palavras certas nos momentos que mais precisei. A esses amigos e todos os outros, muito sucesso!

Às professoras da rede municipal que participaram dessa pesquisa, a vocês todo carinho e admiração, obrigada por compartilharem suas vivências.

À Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás pela licença de aprimoramento profissional concedida.

Um Sonho a Realizar

Certa vez
Eu ouvi alguém contar
Que no além sob o arco-íris
Há um lugar

Onde o céu
Sempre azul, nos faz sonhar;
Onde a gente consegue um sonho realizar

Por isso quando a chuva
Tamborila na vidraça da janela
Eu olho o arco-íris
Na certeza de encontrar visão tão bela.

RESUMO

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. **Trajatória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**.150f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

A crescente matrícula de alunos público alvo da educação especial na escola regular aumenta a demanda por formação, tanto para o professor de apoio como para o professor regente. Nesse contexto, questionamos como tem se constituído a trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência em uma Rede Municipal de Educação. Nessa medida, o objetivo geral foi analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência e, como objetivos específicos: compreender a trajetória formativa/profissional dos respectivos professores; discutir os papéis do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência e viabilizar condições de ação/reflexão sobre a docência para alunos público alvo da educação especial. Para tanto, a metodologia empregada foi a Pesquisa Colaborativa que se caracteriza como uma prática conjunta entre pesquisadores e professores. Dessa maneira, adotamos os seguintes passos: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os dados construídos foram organizados em categorias e subcategorias e analisados a partir do referencial teórico pertinente à temática e de indícios da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa medida, constatamos que a lacuna na formação para atuação com o público alvo da educação especial ainda persiste. Tal conjuntura implica a necessidade de políticas públicas efetivas de formação em âmbito nacional, estadual e municipal. Evidenciamos, então, que a formação específica na área da Educação Especial tem se configurado como uma busca individual daquele que se interessa por essa atuação. Em relação à profissão professora observamos uma tendência de associação desta à maternidade. No que se refere aos critérios para modulação do professor de apoio verificamos que a rede municipal não segue os parâmetros postos pela legislação estadual. A respeito dos papéis dos professores na condição de bidocência, notamos que o professor de apoio tem atuado, exclusivamente, com o aluno público alvo da educação especial e o professor regente com o restante da turma, caracterizando suas práticas como distintas em um mesmo ambiente. Nesse contexto, verificamos que as professoras da rede não dispõem de um horário para o planejamento conjunto, sendo este um dos entraves para uma atuação colaborativa entre regente e apoio. Inferimos, portanto, que os investimentos na formação ainda são primordiais, tanto na inicial como a continuada, para uma inclusão escolar mais efetiva.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Professor de apoio; Professor regente; Bidocência; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia. Formative / professional trajectory of teachers of support and teachers regents in condition of bidocência.? 150. 2019. Dissertation (Master in Education), Federal University of Goiás, Catalán, 2019.

The increasing enrollment of targeted public education pupils in regular school increases the demand for training for both the support teacher and the teacher regent. In this context, we question how the formative / professional trajectory of the support teacher and the regent teacher has been constituted in a condition of bidding in a Municipal Education Network. To that extent, the general objective was to analyze the constitution of the formative / professional trajectory of the support teacher and the regent teacher in a condition of bidocence and as specific objectives: to describe the formative / professional trajectory of the respective teachers; to characterize the roles of support teacher and teacher regent in a bidding condition and make feasible conditions of action / reflection on teaching for students targeted by special education. To do so, the methodology used was the Collaborative Research that is characterized as a joint practice between researchers and teachers. Thus, we follow the following steps: describe, inform, confront and reconstruct. The constructed data were organized into categories and subcategories and analyzed from the theoretical referential pertinent to the thematic and indications of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. To that extent, it was verified that the gap in the formation to work with the target public of the special education still persists. This situation implies the need for effective public education policies at the national, state and municipal levels. It was then shown that the specific training in the area of Special Education has been configured as an individual search of the one that is interested in this action. In relation to the teaching profession, a tendency was observed to associate it with motherhood. Regarding the criteria for modulation of the support teacher, it was verified that the municipal network does not follow the parameters set by the state legislation. Regarding the teachers' roles in the bidding condition, it was noted that the support teacher has acted exclusively with the target public student of special education and the teacher regent with the rest of the class, characterizing themselves as distinct practices in one same environment. In this context, it was verified that the teachers of the network do not have a schedule for joint planning, which is one of the obstacles for a collaborative action between the regent and support. It is inferred, then, that investments in training are still primordial, both initial and continuing, for effective school inclusion.

Keywords: Teacher training; Support teacher; Regent teacher; Bidocência; Collaborative research.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DI	Deficiência Intelectual
DF	Deficiência Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPEIN	Núcleo de Pesquisa em Práticas Educacionais e Inclusão
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEEDI	Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Localização PAEE e Professora de Apoio	111
Figura 2 -	Localização PAEE e Professora de Apoio	112
Figura 3 -	Localização PAEE e Professora de Apoio	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de Professores da Rede Municipal	75
Quadro 2 -	Quantidade de alunos PAEE	75
Quadro 3 -	Caracterização dos alunos PAEE	75
Quadro 4 -	Categorias e subcategorias	80
Quadro 5 -	Caracterização Professores Regentes.....	82
Quadro 6 -	Caracterização Professores de Apoio	83

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário	144
Apêndice B - Roteiro das entrevistas coletivas	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I -. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	23
1.1 - Trajetória da Educação Especial e a formação de professores para atuação nessa área	23
1.2 - Formação, papel do professor e concepção de deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico- Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica ...	40
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSOR DE APOIO EM GOIÁS, BIODOCÊNCIA E ENSINO COLABORATIVO	53
2.1- Educação Especial e o professor de apoio em Goiás	53
2.2 - Biodocência e Ensino Colaborativo	63
CAPÍTULO III- PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 – Escolha do caminho metodológico.....	70
3.2 –Pesquisa Colaborativa	72
3.3 –Contexto e participantes da pesquisa.....	74
3.4 – Construção de dados e procedimentos de análise.....	76
CAPÍTULO IV- FORMAÇÃO,TRAJETÓRIAS E PAPÉIS DOS PROFESSORES.....	81
4.1- Trajetória formativa e profissional.....	81
4.1.1- Formação inicial e continuada para a atuação com o público alvo da Educação Especial.....	81
4.1.2 - Tornar-se professora: associar à maternidade.....	93
4.2- Trabalho docente.....	98
4.2.1- Professora de turma inclusiva e critérios para tornar-se professora de apoio.....	98
4.2.2 - Práticas pedagógicas em sala de aula e no Atendimento Educacional	

Especializado.....	103
4.3 – Bidocência e ensino colaborativo	109
4.3.1- Papel do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência	109
4.3.2- Repensar a inclusão escolar.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	144
Apêndice A	144
Apêndice B	146

INTRODUÇÃO

O interesse pela Educação Especial inicia-se em nosso primeiro ano de carreira no magistério, ao assumir a regência de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I e nos defrontarmos com um aluno com deficiência auditiva. Percebemos, então, a falta de conhecimentos relativos a essa área, que não foram contemplados em nossa formação inicial, a licenciatura em Pedagogia.

Nossa trajetória profissional, deste então, foi marcada tanto pela atuação na área da Educação Especial, como professora de Atendimento Educacional Especializado, professora de apoio e regente, como pela busca por formação continuada com o intuito de sanar as dúvidas recorrentes em nossa prática pedagógica.

Nesse contexto, realizamos cursos de aperfeiçoamento e especializações, quais sejam: Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Católica de Anápolis; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, a distância, pela Universidade Cândido Mendes, e Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, curso esse vinculado ao NEPPEIN- Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão.

Vale ressaltar que o trabalho final dessa última especialização foi um artigo científico, intitulado “Professora de alunos com deficiência: e, agora? Relato de experiência antes e após formação continuada”, no qual descrevemos e analisamos nossa prática com alunos público alvo da educação especial, através de um relato de experiência, em diferentes espaços de atuação: a sala de recurso multifuncional e a sala de aula comum.

Nesse sentido, o trabalho como professora de apoio à inclusão, professora regente, professora de Atendimento Educacional Especializado, a prática diária com alunos público alvo da Educação Especial e a busca por formação continuada em nível de especialização nos tem suscitado questionamentos acerca da trajetória dos professores que atuam nessa área.

Em tal contexto, fizemos o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”, com pré-projeto intitulado: “Trajetória do Professor de Educação Especial”. Desse modo,

iniciamos a participação no grupo de pesquisa NEPPEIN (Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão) e as discussões acerca do pré-projeto com a orientadora e membros do referido grupo de pesquisa.

Cabe ressaltar que nosso trabalho encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa: “Sujeitos, diretrizes, políticas, formação docente e práticas de Educação Especial e Inclusão em Goiás”, desenvolvido pelo NEPPEIN, com CEP parecer nº 2.016.997.

Dessa maneira, após as reflexões chegamos à seguinte problematização: diante da demanda crescente de alunos público alvo da educação especial na escola regular questionamos: como tem se constituído a trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência?

Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência. E como objetivos específicos: compreender a trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente; discutir os papéis do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência; e viabilizar condições de ação/reflexão sobre a docência para alunos público alvo da Educação Especial.

Convém registrar que realizamos uma busca por pesquisas relacionadas ao nosso objeto de estudo e que pudessem dialogar com nossas análises posteriores. Nessa medida, efetuamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações no ano de 2017.

Encontramos onze trabalhos, entre eles selecionamos três dissertações que se assemelham aos nossos estudos, quais sejam: “Atuação do Professor de Apoio à inclusão e os indicadores do Ensino Colaborativo em Goiás”, que tem como autora Adriana de Oliveira Freitas; o trabalho de Maria Silva Martins, intitulado “O profissional de Apoio na Rede Regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial”, e a pesquisa de Nathalia Galo Farnocchi, “Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais.”

No que se refere à Educação Especial encontramos 10 trabalhos, entre estes selecionamos três que indicavam semelhança com nossa pesquisa: a dissertação de Ana Paula Zerbato, intitulada “O papel do Professor de Educação Especial na proposta do coensino”; o trabalho “O professor de Educação Especial nas políticas

de perspectiva inclusiva no Brasil- concepções em disputa”, de autoria de Kamille Vaz, e a pesquisa de Rita de Cássia Kleber, “O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial?”.

Vale explicitar que delimitamos para essa pesquisa os trabalhos realizados entre 2010 e 2017. A escolha do ano de 2010 justifica-se por marcar 10 anos da implantação do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva em Goiás. Este programa viabiliza a inserção de serviços, tais como o professor itinerante, que vai sendo substituído pelo professor de apoio. Conforme Tartuci (2011, p. 1782), “a atuação do professor de apoio não é caracterizada como uma ação esporádica como a do professor itinerante, pois sua ação é cotidiana, diária e em horário integral na sala de aula.” Desse modo, a partir das políticas e programas do Estado, os municípios organizam suas ações em relação à Educação Especial, sendo que no município pesquisado ocorre a inserção do professor de apoio para atuação com os alunos público alvo da educação especial.

Nesse contexto, a primeira dissertação encontrada é de autoria de Freitas (2013), nesse trabalho, a autora objetivou analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão sobre suas práticas educativas e os indicadores de ensino colaborativo. Para tanto, optou pela pesquisa colaborativa, vinculada ao Oceesp (Observatório Catalano de Educação Especial). Dessa maneira, concluiu que o ensino colaborativo desponta como forte indicador para efetivação da educação inclusiva. Esclarece, ainda, que a existência do professor de apoio traz enormes benefícios à inclusão, entretanto, esse profissional é pouco valorizado e falta-lhe formação, apoio pedagógico, currículo adequado e planejamento.

Martins (2011) em sua dissertação investigou de que forma a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para o atendimento aos sujeitos da Educação Especial. Assim, analisou documentos voltados à Educação Especial no Brasil, documentos municipais que tratam sobre o cargo do profissional de apoio e realizou entrevistas semiestruturadas com Coordenadores de Educação Especial. Desta feita, evidenciou a categoria “desvalorização”, compreendida como constituinte da precarização do trabalho docente, através da análise dos relatos dos profissionais. Identificou, também, algumas problemáticas existentes no cargo de profissional de apoio, quais sejam: ausência de formação e de propostas

governamentais que regularizem o cargo; baixos salários; sobrecarga de trabalho; pouca valorização; e falta de condições para desenvolver seu trabalho.

A terceira pesquisa encontrada, realizada por Farnocchi (2013), analisa o Programa de Apoio Pedagógico implementado na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, a partir da percepção dos profissionais. A autora aponta que a proposta do segundo professor parece ter se difundido no Brasil a partir da década de 1990, quando é iniciada uma profunda reforma no Estado Brasileiro, com importantes implicações para as políticas educacionais.

Dessa maneira, realizou análise documental, entrevistas com gestores municipais e aplicação de questionários à professores de apoio pedagógico e professores titulares que atuaram com professores de apoio. Sua conclusão foi a de que o Programa pesquisado apresenta alguns entraves, como: indefinição clara de objetivos e ausência de orientação e formação específica para a função de Professor de Apoio Pedagógico.

Já em relação às pesquisas encontradas utilizando o termo “Professor de Educação Especial”, a primeira trata-se da dissertação de Zerbato (2014). Essa pesquisa foi realizada em um município do interior de São Paulo que implementou, em 2011, um serviço de apoio baseado no coensino. O objetivo do trabalho foi definir o papel do Professor de Educação Especial baseado na proposta do coensino segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar. Zerbato (2014) entrevistou 21 pessoas para realizar seu estudo descritivo. Como resultados, a autora, apontou que os participantes avaliam positivamente o coensino.

A segunda dissertação, de Vaz (2013), teve como objetivo central compreender a concepção de professor de Educação Especial contida nos documentos oficiais que expressam essa política. Para tanto, utilizou como recursos metodológicos análise de documentos oficiais, balanço de produções acadêmicas e análises de microdados do Censo Escolar de 2012. A autora conceitua o professor de Educação Especial como o “professor multifuncional”, o qual deverá ser formado de maneira aligeirada e também assumir uma multiplicidade de atribuições na escola de ensino regular.

Por fim, a pesquisa de Kleber (2015) objetivou compreender o trabalho do segundo professor de turma em classes comuns dos anos finais do ensino fundamental. Os procedimentos metodológicos utilizados pela autora foram: realização de balanço da produção acadêmica; análise de documentos oficiais,

normativos, orientadores e estatísticos; e pesquisa de campo com uma amostra de escolas da rede pública estadual de ensino.

Kleber (2015) ressalta que a investigação lhe possibilitou inferir que o trabalho docente do segundo professor evidencia, por um lado, um avanço da Política Estadual de Educação Especial em Santa Catarina, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum e, por outro lado, uma fratura importante no projeto educativo contido nessa política que, ao restringir as diretrizes sobre o planejamento do trabalho do segundo professor de turma ao ensino fundamental, revela como horizonte a formação do estudante da Educação Especial para o trabalho simples.

Diante do quadro, ressaltamos a importância de pesquisas que tenham como foco o professor de apoio e o professor regente que atuam com alunos público alvo da educação especial em condição de bidocência. Nessa medida, destaca-se a relevância local da pesquisa, ou seja, a Rede Municipal de Educação de um município de pequeno porte, localizado no Estado de Goiás, e o diálogo com trabalhos produzidos em âmbito estadual e nacional.

Consideramos, portanto, que analisar a constituição da trajetória formativa/profissional de tais professores passa por reflexões balizadas em aspectos como: conhecimento de sua formação; como tem se realizado sua profissionalização; sua prática em sala de aula; seu papel em relação ao aluno público alvo da educação especial; e o relacionamento diário entre professores em sala de aula.

Nesse contexto, o primeiro capítulo apresenta a formação de professores para atuação na Educação Especial, articulada com a constituição histórica dessa área, além disso, aponta a formação, o papel do professor e a concepção de deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Já o segundo capítulo retrata um breve histórico da Educação Especial em Goiás, que culminou nos serviços de apoio aos alunos público alvo da educação especial, com destaque para o “professor de apoio”. Em seguida, é discutida a bidocência e o ensino colaborativo como um modelo promissor para a efetiva inclusão escolar.

O terceiro capítulo, por sua vez, registra o percurso metodológico da pesquisa, composto por: escolha do caminho metodológico; pesquisa colaborativa;

contexto e participantes da pesquisa; construção de dados; e procedimentos de análise.

No último capítulo, são analisados os dados construídos na pesquisa colaborativa, fundamentando-nos na teoria pertinente à Educação Especial, alicerçados, também, em indícios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. E, por fim, pontuamos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O presente capítulo faz uma revisão bibliográfica da literatura pertinente ao tema. Dessa maneira, foram selecionados autores que trabalham com a história da Educação Especial, procurando pontuar as iniciativas que demonstram a preocupação em formar professores para o atendimento ao público alvo desse tipo de ensino. Consideramos os autores selecionados como ícones da história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Este fato pode ser constatado nos vários trabalhos produzidos na área nos últimos tempos. Apresentamos, também, a formação, o papel do professor e a concepção de deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1-Trajetória da Educação Especial e a formação de professores para atuação nessa área.

A escolha de um campo de estudo passa pelo conhecimento de sua história, sua constituição e os marcos que o direcionam. Dessa maneira, concordamos com Mazzotta (2011, p.12) no que se refere aos antecedentes, ou seja, “não ficar preso ao passado, mas incorporá-lo na construção do novo é buscar sólidas alternativas para melhores propostas”. Assim, faz-se necessária a busca pelo percurso de determinado objeto de estudo. Nesse sentido, objetivamos articular a constituição da Educação Especial e a formação de professores para atuação nessa área.

Compreendemos, então, que a formação de professores para atuação na Educação Especial é atrelada à trajetória dessa área, ou seja, é constituída por períodos de segregação, institucionalização, normalização/integração, e, por fim, pela chamada Educação Inclusiva. Nesse contexto, França (2016, p.19) adverte que a Educação Especial, historicamente, “vem sendo pensada, dentro dos currículos de formação de professores, de maneira fragmentada, reservada aqueles que desejam trabalhar com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação”.

Desse modo, a Educação Especial, no Brasil, a partir da década de 1990, passou por diversas mudanças, nesse contexto, o modelo vigente chamado de “Integração” foi revisto e surge a “Educação Inclusiva”, que busca garantir aos

alunos público alvo da educação especial o direito à educação, portanto, o acesso e a permanência no ensino regular.

Cabe registrar que nesse paradigma o ambiente adequado ao aluno com deficiência é a classe comum, todavia admite os serviços de suporte, que, segundo Silva (2010), são chamados de *continuum* de serviços. Estes, portanto, são caracterizados por serviços oferecidos aos alunos público alvo da educação especial ao longo de sua trajetória escolar, em conformidade com suas demandas e peculiaridades. Dentro de tal filosofia, emerge o princípio de inclusão escolar, que, segundo Mendes (2006, p. 395):

[...] passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Tal paradigma, então, torna-se um imperativo no final do século XX dentro das ciências humanas. Estabelece, ainda, que as diferenças humanas são comuns e que, para que a escola possa promover uma educação de qualidade para todos, necessita de uma reformulação em sua estrutura, assim como nos currículos, avaliação e formação de professores (MENDES, 2006).

No Brasil, Jannuzzi (2006) destaca que as primeiras iniciativas relativas à educação da pessoa com deficiência, tanto por parte do governo, como da sociedade civil, datam do final do século XVIII e começo do XIX. Dessa maneira, o atendimento a essas pessoas “provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2006, p. 8).

Em relação à formação de professores para atuação nessa área, em 1835 ocorre a criação do primeiro cargo para professor de educação especial, segundo estudos de França (2016), o cargo foi concebido pela iniciativa do deputado Cornélio França e o professor de primeiras letras tinha como incumbência o ensino de “surdos-mudos” no Rio de Janeiro e nas províncias.

Já acerca das instituições, a primeira criada para o atendimento especificamente ao deficiente visual data de 1854, o chamado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Sua criação foi marcada pela influência de José Álvares de

Azevedo, brasileiro, cego, que estudou em Paris e, ao chegar ao Brasil, observou o abandono em relação ao cego. Resolveu, então, traduzir e publicar um livro sobre o Instituto dos Meninos Cegos de Paris e, em consequência, passou a dar aulas à filha do médico do Imperador. O médico em questão, doutor Sigaud, encaminha um projeto que resulta no referido Instituto. (JANNUZZI, 2006)

Vale registrar que, conforme Mazzotta (2011, p.29),

mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto n. 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Esta nomenclatura prevalece nos dias atuais. Outro Instituto que tem sua criação na mesma época, em 1857, foi o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos”. Ernesto Huet, francês e educador, foi o seu idealizador, que através do marquês de Abrantes levou o projeto ao Imperador D. Pedro II. Posteriormente, em 1957, a instituição passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES).

É importante salientar que essas duas instituições eram ligadas à administração pública e tiveram sua criação vinculada às pessoas ilustres da época. Entretanto, o atendimento oferecido era precário, pois, conforme Jannuzzi (2006), em 1874, eram atendidos somente 35 alunos cegos e 17 surdos.

Convém registrar, então, que, apesar da criação dessas instituições voltadas à pessoa com deficiência, o atendimento era insatisfatório, reservado a uma minoria. Em relação às outras deficiências ou ao que era considerado diferente geralmente eram acolhidos em hospitais e asilos. Simultaneamente, a Educação popular não era prioridade do governo, mesmo estando já implícita a ideia de educação para todos na Constituição de 1824.

No contexto da sociedade predominante na Primeira República, caracterizada como pouco urbanizada e predominantemente rural, não havia uma preocupação com a instrução primária, com a educação popular e a educação da pessoa com deficiência também não era relevante. Jannuzzi (2006, p. 23) assevera que

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares,

enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado.

Diante desse quadro, naquele contexto, não se fazia necessária a educação da população em geral, nem tampouco a educação da pessoa com deficiência. Contudo, ocorreram algumas ações isoladas referentes somente ao deficiente visual e auditivo, sendo as outras deficiências desconsideradas. Dessa maneira, na sociedade rural e desescolarizada a escola era destinada às camadas sociais alta e média.

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência, predominante na época, Jannuzzi (2006) destaca duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira refere-se à influência dos médicos nas propostas para a educação dessas pessoas, o que acarretou no surgimento de serviços de Higiene e Saúde e na criação de classes especiais. Essa tendência considerava a deficiência, especialmente a mental, relacionada a problemas básicos de saúde, ou seja, era concebida como uma doença. Nesse contexto, França (2016, p. 20) destaca que:

[...] Essa vinculação da educação especial com a área médica é identificada desde os primórdios, seja por meio da criação de instituições especiais, seja pelo desafio que alguns casos despertavam nos médicos diante das resistências aos tratamentos propostos, além de o Curso de Medicina desfrutar de um “status quo” e constituir-se em um curso superior, muito valorizado nessa época e um dos mais antigos do Brasil.

Nessa medida, o vínculo estabelecido entre a Educação Especial e a área médica, conforme a autora supracitada, influenciou também a formação dos professores, que naquele momento estava relacionada com a formação dos profissionais da saúde.

Silva (2010) destaca que a educação da pessoa com deficiência, desde os primórdios, esteve ligada ao campo médico, sendo estes profissionais pioneiros no que se refere às pesquisas e à atuação nessa área, os pedagogos posteriormente adentraram nesse âmbito, influenciados pela psicologia. Nesse sentido, Soares e Carvalho (2012, p. 17) analisam tal contexto da seguinte maneira:

O predomínio da perspectiva reabilitacional, ou seja, da criação de dispositivos, processos e procedimentos que visavam à superação das dificuldades geradas pelas deficiências em detrimento da aprendizagem escolar, portanto, tem percorrido toda a história da educação especial.

As autoras apontam que o conceito de Educação Especial, historicamente, tem sido aplicado como processos de reabilitação e de escolarização, entretanto, a primeira proposição tem predominado. Essa ambiguidade pode explicar o interesse da área médica pela educação da pessoa com deficiência, pois, como já dito, os médicos têm se destacado, desde o início, em relação à busca por possibilidades educacionais para esse público.

Já a vertente psicopedagógica, embasada nos princípios da Escola Nova, traz para o campo da Educação Especial a psicologia experimental, por meio, principalmente, de Alfred Binet, autor que elaborou os testes de inteligência. Essa tendência procurava uma conceituação de anormalidade e a consequência dessa linha, de acordo com Miranda (2008, p.31), foi “o diagnóstico dos anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados”.

Silva (2010) assevera que o uso da escala métrica configurou-se como uma nova maneira de classificar a pessoa com deficiência. Nesse sentido, ocorreu um aumento significativo no número de alunos considerados “desviantes” pela escola e aqueles que por ela eram identificados com uma deficiência evidente eram rejeitados.

Dessa maneira, nas palavras da autora supracitada, “passaram a ser considerados normais todos os alunos que eram capazes de se adaptar as condições de vida diária” (SILVA, 2010, p. 31). Portanto, a vertente psicopedagógica traz em seu cerne essa distinção entre o “normal” e o “anormal”, o que corroborou para a continuação da segregação e a preponderante diferença.

A partir de 1930 ocorreu no Brasil uma preocupação com o “problema” da deficiência, assim, algumas ações foram desencadeadas por parte da esfera governamental, como a criação de entidades filantrópicas especializadas e escolas junto a hospitais e à escola regular. Entretanto, segundo Jannuzzi (2006), a educação para a pessoa com deficiência, na época chamada de “excepcional”, ainda não fora mencionada na Constituição de 1934, nas palavras da autora, “se viu

que não era chegado o tempo de esta educação ser considerada problema nacional e, portanto, digno de ser resolvido” (JANNUZZI, 2006, p.79).

Dessa maneira, em 1935, foi criado em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi, que contou com a professora Helena Antipoff como principal representante. Esse Instituto atendia crianças mentalmente “retardadas” e com problemas de conduta e os professores eram pagos pelo governo estadual. (MAZZOTTA, 2011)

Verifica-se, então, que as primeiras iniciativas de formação para atuação na Educação Especial, no Brasil, têm Helena Antipoff como organizadora, e, conforme Januzzi (2006), em 1934 a mesma organizou cursos em Minas Gerais e, posteriormente, em 1948, na Fazenda do Rosário foram realizados cursos de formação para professores rurais e professores de instituições especiais de “retardados”. Acerca da posição teórica de Helena Antipoff, França (2016, p. 21) ressalta que:

[...] a pedagoga Helena Antipoff, imbuída dos princípios da escola nova, defende uma formação comum a todos os professores, tanto nos aspectos teóricos quanto nos práticos, a partir de uma abordagem médico-psicológica, na tentativa de articular as áreas de saúde e educação, assim como possibilitar o convívio dos ditos normais com os diferentes.

Entretanto, França (2016) adverte que, após a criação da Sociedade Pestalozzi, Antipoff redirecionou suas propostas, institucionalizando o atendimento aos “anormais” em ambientes separados dos ditos “normais”. Mazzotta (2011) também aponta que a Sociedade Pestalozzi, em 1959, por não existirem cursos de formação de professores especializados para atuação com deficientes mentais, organizou um curso intensivo de especialização de professores. França (2016) analisa aquele contexto da seguinte maneira:

Assim, a Sociedade Pestalozzi e demais instituições especializadas de educação especial contribuíram significativamente com o governo que tinha grande preocupação com a formação técnica e especializada do professor, no contexto da reforma do ensino primário. (FRANÇA, 2016, p. 21-22)

Observa-se, então, que essas instituições, naquele momento, realizavam a formação dos professores para atuação na Educação Especial, papel este que deveria estar a cargo do Estado. Nessa medida, França (2016) também salienta

que, nesse período, médicos, enfermeiros, dentistas, entre outros especialistas ingressaram na área educacional, o que, para essa autora, acarretou a caracterização da educação para pessoas com deficiência como um serviço de assistência pública.

Cabe ressaltar que a Sociedade Pestalozzi caracteriza-se como particular e de caráter filantrópico, destinada aos “deficientes mentais”. Nessa mesma vertente, outras instituições também foram criadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950.

Destaquemos também que Helena Antipoff seguia princípios escolanovistas, então seu trabalho baseava-se na organização do ambiente, na metodologia do professor e na psicologia infantil. Jannuzzi (2006), ao analisar a repercussão do trabalho de Antipoff na área da Educação Especial, verifica que:

[...] se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc.; de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos. (JANNUZZI, 2006, p.134, grifos da autora)

Nesse momento histórico, a educação do deficiente organizou-se por meio das classes especiais, classes comuns e instituições especializadas, ainda vinculadas às vertentes pedagógicas que consideravam a deficiência em si, ou seja, o que diferia do normal, a falta. Além disso, predominaram as influências do campo médico e psicológico.

Vale elucidar que, para Mendes (2006), essa fase de segregação era justificada a partir da concepção de que a criança com deficiência seria mais bem cuidada e protegida em ambientes separados daqueles considerados normais, configurando uma visão predominantemente assistencialista em relação ao atendimento a esse público.

Em relação à formação de professores, segundo Mazzotta (1993), de 1955 a 1967, em São Paulo, predominavam os cursos regulares de especialização pós-normal, em outras palavras, cursos de 2º grau. Almeida (2004), por sua vez, assevera que os primeiros cursos de formação de professores para a Educação

Especial no Brasil eram em nível médio, com uma carga horária variada e ministrados por estabelecimentos federais e organizações não governamentais.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n.4.024. Nesta lei, a educação da pessoa com deficiência, chamada naquele momento de “excepcional”, foi reafirmada como direito e dentro do possível deveria ser realizada no sistema geral da Educação. Entretanto, nas palavras de Jannuzzi (2006, p.136), “isto não generalizou-se para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc, separadas da educação regular”.

Na década de 1970 a educação da pessoa com deficiência foi colocada em evidência. Verifica-se, então, o aumento de textos legislativos, de associações e o envolvimento do poder público. Destaca-se, nesse momento, a criação, em 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento dos “excepcionais” no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Observam-se, nesse contexto, associações filantrópicas já organizadas, ou seja, as pessoas com deficiência se organizavam com o intuito de resolver seus problemas. Nesse contexto, a nomenclatura “Educação Especial” vai afirmando-se no discurso oficial e ocorre, também, uma pressão diante do desinteresse pela área, proveniente do Conselho Federal de Educação. (JANNUZZI, 2006)

O primeiro órgão responsável pelo atendimento à pessoa com deficiência, CENESP, criado em 1973, apesar de caracterizar-se como um marco para a Educação Especial, tem seu paradigma de funcionamento analisado por Mazzotta (2011, p. 77) da seguinte maneira:

O atendimento educacional, como competência do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade e a ser feito sempre que possível em serviços especializados da LBA/MPAS. Onde não houver tais serviços recomenda-se que sejam aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial e educacional oferecidos pela comunidade.

Nessa medida, o autor pontua que não há uma característica de educação escolar, visto que o atendimento apresenta um modelo clínico/terapêutico e o encaminhamento da pessoa com deficiência aos sistemas educacionais é condicionado a um diagnóstico.

Assim, a orientação da política educacional para essa área revela “uma tendência de configuração da educação especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico, mais especificamente escolar” (MAZZOTTA, 2011, p.79)

A área da Educação Especial apresentou, nesse momento, dois modelos de organização, ora colocando ênfase na especificidade dos alunos, o que acarretou a criação de um órgão para sua gestão, o que poderia apontar para um ensino paralelo, ora os alunos com deficiência eram classificados como integrantes do ensino regular.

Nesse sentido, Jannuzzi (2006, p.158) pontua a estrutura de ensino proposta nas diretrizes do CENESP: “classe especial em escola comum, sala de recurso, instituições especializadas, internamentos em caso de absoluta necessidade, equipe itinerante, oficinas empresas, oficinas pedagógicas [...]”

Conforme Soares e Carvalho (2012), foi a partir da criação do CENESP que houve uma preocupação, em âmbito nacional, com a formação de professores para atuação na Educação Especial, o que culminou em um dos objetivos do Projeto Prioritário nº 35, voltado para essa área, ou seja, a formação de recursos humanos. Naquele momento, verificou-se a necessidade de formação, tanto do professor especializado como do professor do ensino regular. Entretanto, dos quarenta cursos previstos para a área da Educação Especial apenas dezesseis funcionaram, o que evidencia que os objetivos iniciais não se cumpriram.

No contexto de reformas do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a formação de professores para atuação na Educação Especial converteu-se para o nível superior, como habilitação específica do curso de Pedagogia. França (2016) avalia da seguinte maneira tal mudança:

Faz-se necessário salientar que a formação do professor em educação especial por intermédio da habilitação no curso de Pedagogia engendrou-se dentro de um contexto social e político de discussão do próprio curso de Pedagogia, que ora tinha como objetivo formar os denominados técnicos ou especialistas em educação, ora o professor para o ensino fundamental. (FRANÇA, 2016, p.25)

O curso de Pedagogia, naquele contexto, foi modificado pelo Parecer nº 252/69, que extinguiu a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, permanecendo a licenciatura. Nessa medida, o curso passa a formar o docente para

o magistério de 1º e 2º graus e especialistas da educação para orientação, administração, supervisão e inspeção nos sistemas educacionais, de acordo com as habilitações específicas, dentre essas, encontra-se a habilitação na área da educação especial.

Contudo, na década de 1990 algumas Universidades extinguiram as habilitações, outras abriram cursos específicos, o que acarretou a diversificação de modelos existentes nas diferentes regiões brasileiras.

Cabe salientar que essa habilitação formava especialistas em educação especial voltados às dificuldades específicas de determinada deficiência, em detrimento das potencialidades e do processo de escolarização. Além disso, essa formação antes vinculada às instituições públicas, nesse período, associa-se a faculdades particulares, o que acarreta diferentes orientações teórico-metodológicas. (MAZZOTTA, 1993; FRANÇA, 2016)

Bueno (2002) ressalta que no Brasil a incorporação da Educação Especial pelas Instituições de Ensino Superior ocorre com a promulgação da Lei nº 5.692/71. Tal documento definiu que a formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus fosse elevando-se progressivamente. A partir dessa Lei, o Conselho Federal de Educação propôs resoluções que tornaram a formação de professores de Educação Especial obrigatória, em nível superior, dentro dos cursos de Pedagogia.

Entretanto, o referido autor assevera que as resoluções tiveram pouco efeito prático, visto que poucas foram as iniciativas das unidades da federação para a criação de habilitações específicas de Educação Especial.

Nas décadas de 1970 e 1980 os princípios norteadores da Educação Especial eram a normalização/integração da pessoa com deficiência. Tal paradigma tinha como pressupostos a ideia de que as pessoas teriam o direito de vivenciar um padrão de vida comum em sua cultura, sendo oferecidos a elas ambientes e serviços semelhantes àqueles concedidos às pessoas normais.

Vale ressaltar que os movimentos sociais tiveram papel preponderante nesse momento, pois conscientizaram e sensibilizaram a sociedade acerca do quanto a segregação e a marginalização dos chamados grupos minoritários eram prejudiciais. Nesse sentido, a integração culminou na desinstitucionalização, ou seja, retirar as pessoas com deficiência das instituições e recolocá-las na comunidade. (MENDES, 2006; SILVA, 2010; MIRANDA, 2008)

Mendes (2006) pontua que, a partir do paradigma da integração, as escolas começaram a receber crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns ou, ao menos, em classes especiais. A autora adverte, também, que tal filosofia caracterizava-se como um processo com vários níveis e cabia às instituições educacionais organizarem os meios mais adequados para atender às especificidades dos alunos. Observa-se, portanto, que o pressuposto em voga era de que a pessoa com deficiência tinha o direito de conviver socialmente. Acerca dessa filosofia, Miranda (2008) faz a seguinte análise:

[...] não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. Se por um lado o princípio da integração foi criticado por muitos como sendo inviável numa sociedade de desiguais, por outro lado, é inegável a contribuição proporcionada por ele no sentido de inserir em seu discurso educacional a necessidade de considerar os direitos desses alunos. (MIRANDA, 2008, p.38)

No entanto, a mesma autora aponta as contradições desse paradigma para a educação escolar, pois, seguindo esses princípios, o aluno deveria adaptar-se à escola, ou seja, tornar-se competente para acompanhar o ensino regular, dessa forma, não são consideradas as diferenças sociais e culturais dos alunos e a escola não necessita de mudanças em sua estrutura.

Sobre isso, Mendes (2010, p.19) evidencia que a integração “passou a significar, na prática, a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola”.

Outro ponto em destaque quanto à Educação Especial no Brasil, até meados da década de 1990, é a predominância de uma política assistencialista, ou seja, um caráter mais assistencial do que educacional. Tal postura advém do modelo de privatização do ensino, privilegiado durante o Regime Militar.

Nesse sentido, Mendes (2010, p.100-101) adverte que “no I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”. Dessa maneira, a pessoa com deficiência que estava inserida na educação tinha duas opções: uma escola filantrópica, que era financiada pelo governo e não garantia a escolarização, ou a classe especial na escola regular, que favorecia a exclusão dentro da instituição pública.

Logo após a Abertura Política, com o fim do Regime Militar e a redemocratização do país, foi sancionada a Constituição Federal, de 1988. Esta, por sua vez, assegura a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular; além disso, ratifica o atendimento educacional especializado. (MENDES, 2010)

Nesse contexto, uma nova posição diante da educação da pessoa com deficiência foi endossada no Brasil, a chamada Educação Inclusiva. Tal paradigma apareceu, principalmente, após a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994. Dessa maneira, destacamos o seguinte trecho da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1997):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados. (CUNHA, 1994, p. 17-18)

Cabe registrar que a sociedade inclusiva passou a ser concebida como imprescindível ao desenvolvimento e à manutenção do Estado Democrático. Concernia à escola regular o atendimento de todas as crianças, as quais foram caracterizadas por meio da expressão “necessidades educativas especiais”, que abrange necessidades decorrentes de sua capacidade ou de dificuldades de aprendizagem. Portanto, mediante orientações internacionais e críticas aos serviços predominantes, o Brasil adota os princípios da educação inclusiva.

A respeito da formação de professores, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) no item C versa sobre “Contratação e formação do pessoal docente”, assim destacamos a seguinte indicação:

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. [...] Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender as necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (CUNHA, 1994, p.37)

Inferimos que tal conferência indica uma formação inicial para os professores, com objetivo de atuarem dentro desse novo paradigma, estabelecendo, portanto, que todas as crianças sejam atendidas no ensino regular com professores que avaliem e conheçam as necessidades dos alunos.

Entretanto, Mendes (2010, p.106) analisa que “os poucos alunos com necessidades educativas especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo educação apropriada”. A autora adverte que essa situação deve-se à falta de profissionais qualificados e recursos, o que demonstra que as indicações de tal documento foram minimamente realizadas.

Outro fator contrário à Educação Inclusiva é a política neoliberal, que preconiza a privatização em detrimento dos serviços públicos; sendo assim, incentiva a continuidade de instituições filantrópicas para o atendimento à pessoa com deficiência, minimizando o papel do Estado.

Seguindo esta linha, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394, de 1996, no Capítulo V, a Educação Especial aparece, no artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p.25). Na referida lei são assegurados também os serviços de apoio especializado.

Cabe ressaltar que a respeito da formação de professores para atuação na área da Educação Especial, a Lei esclarece no artigo 59, inciso III: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Nessa conjuntura, Soares e Carvalho (2012) denunciam a transitoriedade nas políticas de formação de professores no Brasil. Em suas palavras:

[...] desde a década de 30, alardeava-se que o ideal seria que essa formação se efetivasse em cursos regulares de ensino superior, mas que as condições do país não permitiam, razão pela qual, durante o século XX, essa formação se deu, prioritariamente, em nível de ensino médio.(SOARES;CARVALHO,2012, p.27)

Evidenciamos, portanto, que a Lei 9394/96 reconhece a formação do professor que atuará na educação especial como necessária, entretanto, ela admite que esta formação aconteça em nível médio, o que a nosso ver é um retrocesso,

pois, essa formação na década de 1970 foi elevada ao nível superior, como habilitação do curso de Pedagogia.

Dessa maneira, a Lei não elucida o lócus da formação e não apresenta parâmetros teórico-metodológicos que possam a nortear. Para França (2016, p.30), a indefinição do lócus de formação representa uma ambiguidade que leva à seguinte indagação: “esta se dará nas universidades ou nos Institutos Superiores de Educação, em nível médio ou na graduação plena?”.

Assim, a pesquisa de Almeida (2004) apresenta a seguinte caracterização da formação de professores para Educação Especial, no Brasil, no ano de 2001:

1-Formação inicial em nível médio:

- Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA,DM, DV,DF nos Cursos de Estudos Adicionais;
- Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas Secretarias de Estado da Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ)

2- Formação inicial em nível superior:

- Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM,DA,DV,DF) nos cursos de Pedagogia;
- Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade de Santa Maria (RS)
- Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado.

3- Formação continuada:

- Professores licenciados em qualquer área do conhecimento (Português, Matemática, etc) “especializados” por meio de cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial, promovidos por Instituições de nível Superior ou por Secretarias de Educação;
- Professores (geralmente com formação em magistério de nível médio) capacitados por meio de cursos de atualização promovidos por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Educação, Secretarias de Educação;
- Professores (com formação de nível médio ou superior) atuando com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de Educação Especial. (ALMEIDA, 2004, p.2)

Com base no exposto, verificamos que a formação de professores para a Educação Especial não segue uma direção única, nem um lócus específico, abarcando professores com formação em nível médio, nível superior, com formação continuada e professores atuando sem nenhum curso na área, enfim, diferentes combinações para tal formação.

Nas palavras de Silva (2014, p.49), trata-se de um desenho da formação para essa área que persiste na educação brasileira e, conseqüentemente, não há

um “direcionamento que dê sustentação à formação e ao trabalho do professor de educação especial”.

Mendes (2010) argumenta que é necessário rever a formação de professores, pois é imprescindível que estes articulem teoria e prática e estejam capacitados para atuação com a diversidade e para análise e discussão tanto do papel da escola como da importância de seu trabalho.

Nesse contexto, Antunes e Glat (2011), assim como Bueno (1999), defendem a formação de dois profissionais distintos para atuação na perspectiva da Educação Inclusiva, quais sejam: o professor generalista e o professor especialista. O primeiro é aquele responsável pelas classes regulares, sendo capacitado para tal, conforme já preconizado na LDB 9394/96.

Já o segundo profissional é aquele que cursou uma especialização na área da Educação Especial, portanto, formado para atuação com as diferentes necessidades educacionais especiais, e possui as seguintes atribuições: oferecer suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, além de atuar diretamente com os alunos.

Outro ponto que vale salientar é a extinção das habilitações do curso de Pedagogia, que ocorre por meio da Resolução nº1, de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso. Dessa maneira, o referido documento aponta as seguintes atribuições para o pedagogo: docência na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de nível Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, tais como gestão e coordenação pedagógica.

Nesse contexto, a formação do pedagogo também deve abarcar uma atuação que considere a diversidade humana. Tais pressupostos encontram-se explicitados nos artigos 5º e 10º da resolução e apresentam o seguinte perfil para esse profissional:

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 2)

Contudo, Antunes e Glat (2011, p. 3) advertem que “a educação de alunos com necessidades especiais é colocada de forma genérica e opcional, o que nos leva a crer que nem todos os cursos de graduação terão como foco esta discussão.” Diante disso, observa-se que a habilitação que formava o professor para educação especial é abolida e indica-se que esta ocorra em nível de pós-graduação.

Como demonstraram as autoras supracitadas, na formação inicial dos pedagogos, somente serão discutidas questões acerca da Educação Especial se o curso optar por tais discussões, e salientam que “as IES em todo o Brasil muito pouco fizeram no sentido de adequar as grades curriculares de seus cursos de formação de professores”. (ANTUNES; GLAT, 2011, p. 4)

Ressaltemos que a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo oito, inciso I, estabelece que na organização das classes dentro da escola regular haja “professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. (BRASIL, 2001, p.2)

Assim como na resolução citada acima, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também versa acerca da atuação e da formação de professores para a Educação Especial nos seguintes termos: “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (BRASIL, 2008, p.13)

Diante do quadro, inferimos que os dispositivos legais reconhecem a necessidade da formação do professor para atuação com o público alvo da educação especial, incluindo transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação. Entretanto, os documentos não mencionam o lócus e a perspectiva teórica a ser adotada nessa formação, o que demonstra a falta de direcionamento dessa área. Desta feita, corroboramos com França (2016) no que se refere à formação:

[...] a importância da formação para os professores, ou seja, espaços/tempos de reflexão crítica e coletiva para a instituição de práticas educativas mais inclusivas nas escolas, a partir de um processo que não dissocie teoria e prática; que estabeleça a partir de parcerias entre instituições de ensino superior e as escolas, da articulação entre formação inicial e continuada; em que professores

se tornem atores/autores do seu processo de formação; e de processos de formação que estejam voltados para uma análise ampla e crítica da sociedade, das necessidades da escola e dos sujeitos que interagem nesse contexto. (FRANÇA,2016, p.38)

A autora aponta, então, que a formação compõe-se de espaços de reflexão nos quais os professores repensem tanto sua prática escolar como a sociedade por meio de uma visão crítica, revendo, dessa forma, concepções e paradigmas sobre sua atuação. Portanto, a formação nos moldes atuais não tem contemplado tais discussões.

Nessa mesma linha, Mendes (2010, p.46) ressalta que há um consenso a respeito da necessidade de repensar a formação do professor, tanto inicial como continuada, que abrange o professor regular e o professor da educação especial. Aponta, também, que a literatura, assim como a legislação nacional, atendem ao paradigma da educação inclusiva, contudo, “ ainda se observa em nosso país um descompasso entre as demandas que o atual contexto impõe e a produção científica sobre formação de professores para inclusão”.

Diante da trajetória da Educação Especial e da formação de professores para esta atuação, verificamos a tendência, historicamente constituída, de uma formação voltada para uma perspectiva médica da deficiência, sendo esta reconhecida como uma doença, portanto, passível de ser tratada, remediada e/ou curada, posição que nos remete ao paradigma da reabilitação e aponta na pessoa com deficiência aquilo que “falta”.

Nesse sentido, existe uma dicotomia na educação das pessoas com deficiência. Dois campos em disputa, ainda que sejam áreas distintas. Se por um lado os estudos iniciais quanto ao atendimento das pessoas com deficiência se deram no campo dos estudos médicos/biológicos, posteriormente, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência caminhou para o campo das humanidades. Entretanto, a formação de professores ainda vive vários dilemas nesta área.

A pesquisa na área de Educação Especial e Inclusão tem nos impulsionado a pesquisar/estudar as questões relacionadas à área de formação de professores para o atendimento deste público. Quase sempre, o argumento mais forte dos professores para não efetivarem a inclusão é a falta de formação específica na área.

Percebemos que ao longo da história, e principalmente depois dos anos 1990, tivemos iniciativas para melhorar o entendimento/compreensão em busca de uma

educação inclusiva. Todavia, existe um longo caminho a ser percorrido, visto que nem o local exato no qual deve ocorrer essa formação está bem definido e que comumente se mistura à área de saúde (médicos, psicólogos, fisioterapeutas) e à área da educação (pedagogos).

Inferimos, portanto, que muito ainda precisa ser feito, principalmente na perspectiva do direito da pessoa com deficiência e sua escolarização. Assim, faz-se necessário políticas públicas que definam e direcionem a formação, seja no campo da graduação (formação inicial) como no da pós-graduação (Especialização/cursos de aperfeiçoamento).

Verificamos, ainda, a necessidade de uma maior produção de pesquisas na área e da profissionalização docente, assim como de uma melhora no salário e nas condições de trabalho do professor, responsável direto pela inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial.

Dessa maneira, pretendemos apontar outra perspectiva para a formação do professor, assim como outra concepção de deficiência, baseados na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Referendamos também a prática do professor regente e do professor de apoio em uma proposta colaborativa que a nosso ver contribui para uma inclusão escolar efetiva.

1.2- Formação, papel do professor e concepção de deficiência na Perspectiva da Psicologia Histórico- Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica

O contexto de globalização ou mundialização, iniciado no século XX para o XXI, traz em seu cerne uma realidade preconizada pelo neoliberalismo, que advoga a livre-iniciativa, o individualismo, o livre mercado, a eficiência, a competência, a empregabilidade, entre outras palavras de ordem.

Tal realidade contribui para a desvalorização da escola pública, assim como para a manutenção das dificuldades presentes nessa instituição. Nessa medida, a educação, a escola e o papel do professor são redimensionados seguindo os interesses do capital.

Cabe registrar que, nessa ótica, o professor experimenta um processo de “proletarização” de seu trabalho. Em países como o Brasil, conforme estudos de Facci (2004, p. 14), “a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos”. Nesse contexto, Marsiglia (2011, p. 9, grifo do autor) adverte que:

[...] A partir do final da década de 1980, aumentou a demanda pela escola, mas sua qualidade não acompanhou o número de vagas oferecidas, o que fez que os alunos provenientes de melhores condições financeiras migrassem para escolas privadas; o professor teve sua formação esvaziada, deixando de ser valorizado socialmente, os salários tiveram queda vertiginosa, o que também contribuiu para a minimização do *status* do professor.

Nessa conjuntura, o salário, as condições de trabalho físicas e psicológicas, o aumento do número de alunos em sala de aula, entre outros fatores, têm contribuído para a desvalorização do professor.

Facci (2004) assevera que algumas concepções teóricas, como o professor reflexivo e o construtivismo, que tratam da formação e da atuação do professor, reforçam os pressupostos supracitados. Diante do quadro, inferimos a necessidade de romper com princípios estabelecidos na busca pela revalorização do professor.

Dessa maneira, corroboramos com as abordagens teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois tais perspectivas resgatam tanto a importância da escola, como do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Entendemos, então, que ao ensinar o professor atua tanto no processo intelectual como na condução da transformação da sociedade.

Nesse contexto, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se como um referencial teórico construído coletivamente e tem como principais autores: Vigotsky, Leontiev, Luria e Elkonin. Cabe destacar que sua base filosófica ampara-se em fundamentos marxistas, ou seja, no materialismo histórico. Nesse sentido, Facci (2004, p.136), ao discorrer acerca de Vigotsky e Leontiev, pontua que “ambos construíram suas pesquisas tomando como base fundamentos marxistas”.

Assim sendo, a teoria supracitada baseia-se nas concepções de Marx e Engels que apresentam a ideia do materialismo histórico, no qual a produção material é determinante do modo de organização social de uma dada sociedade. Assim, o homem é determinado pelas condições históricas e sociais.

Com relação à psique humana, a abordagem salienta que esta se desenvolve na relação com o outro. Meira (2007, p.44) assevera que “para a Psicologia Histórico-Cultural a apropriação é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano”.

O desenvolvimento do psiquismo ocorre pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana. Como aponta Meira (2007, p.47), “isto significa

compreender a relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, resgatando o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais”.

Em resumo, o homem não nasce humano, mas se torna, na medida em que se relaciona com o outro. O desenvolvimento da sua psique ocorre, portanto, através dessa mediação entre os pares e com os instrumentos por ele criados. Nesse contexto, são desenvolvidas as funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural. (FACCI, 2004; MEIRA, 2007; SILVA, 2013)

Vale destacar que as funções elementares são de origem biológica. Silva (2013, p.144), ao discorrer sobre essa questão, com base em Vigotsky, afirma que “o autor também aponta que à medida que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado”. Portanto, o desenvolvimento ocorre na intersecção entre biológico e cultural. De acordo com essas premissas, Meira (2007) ressalta que:

Para Vigotski, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura, já que a aprendizagem se constitui em condição imprescindível para o desenvolvimento das características humanas. Com este pressuposto, ele estabeleceu as bases para uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também no que se refere ao desenvolvimento e as funções do ensino. (MEIRA, 2007, p.51)

Cabe explicitar que a aprendizagem é requisito para o desenvolvimento. Entretanto, aquela deve ser organizada para que este ocorra. A função da escola, nesse contexto, é promover a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois durante esse movimento serão desenvolvidas as funções psicológicas superiores.

Nesse ponto, faz-se necessário ressaltar o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que, para Facci (2004, p.190), baseada em Vigotsky, “define-se como aquelas funções que estão em vias de se efetivarem, que podem ser percebidas por meio da solução de tarefas com o auxílio de outras pessoas”. Compreende, então, o que a criança é capaz de elaborar com a colaboração do outro, o que se encontra em via de possibilidade.

Nessa perspectiva, compete ao professor atuar na zona de desenvolvimento próximo, pois essa interação possibilita à criança a realização de novas elaborações. Com relação a esse pressuposto, Facci (2004, p. 225) esclarece que:

Nesse sentido, Vigotsky considera que existem dois processos de desenvolvimento: o desenvolvimento atual, que representa o desenvolvimento já efetivado pela criança, e o desenvolvimento próximo que é caracterizado pelas vias que estão em processo de amadurecimento. O fundamental da escola é justamente a criança aprender o novo, por isso é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo de mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

Notamos, então, a importância da escolarização e do trabalho pedagógico do professor para o desenvolvimento infantil. Desse modo, concordamos com Arce (2013, p.23), quando afirma que: “a interação com os adultos é, portanto, responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social desta criança, pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se construir e se colocar no mundo”.

Outra questão crucial para o entendimento desse processo de aprendizagem é diferenciar os conceitos cotidianos dos conceitos científicos. Meira (2007), ao discorrer sobre o tema, expõe o seguinte:

Os conceitos cotidianos expressam o nível mais elevado de generalização e abstração em uma situação evidente e já conhecida. Eles são representações genéricas que em sua formação percorrem o caminho do concreto ao abstrato. [...] Os conceitos científicos formam-se de outro modo, são “generalizações do pensamento”, não se relacionam à aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos. (MEIRA, 2007, p. 53)

A autora ressalta, ainda, conforme as investigações de Vigotsky, que os conceitos cotidianos correspondem ao nível de desenvolvimento atual da criança, já a apropriação dos conceitos científicos condiz com a zona de desenvolvimento próximo. Pletsch (2016), por sua vez, reitera que:

[...] a formação de conceitos durante o processo educacional exige o entendimento das relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos (espontâneos) e científicos (não espontâneos). Os primeiros se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros. Na aprendizagem cotidiana, os objetos são vivenciados sem preocupação com a sua apreensão. Ou seja, são “generalizações de coisas” (objetos concretos). Já, os científicos se constituem a partir da aprendizagem escolar e são “generalizações do pensamento” (abstrações), que permitem refletir sobre o que não está ao alcance da experiência cotidiana. Os conceitos cotidianos (apontam o desenvolvimento real do sujeito) e os conceitos científicos (apontam para a zona de desenvolvimento

proximal) se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual. (PLETSCH, 2016, p.216)

Diante disso, os conceitos cotidianos são desenvolvidos de forma espontânea, vão se constituindo através da comunicação da criança com aqueles ao seu redor e os conceitos científicos dependem da instrução, sendo apropriados por meio do processo educativo, ou seja, formam-se na escola por meio de uma metodologia organizada e sistemática.

Tal premissa explicita a importância da educação, assim como do trabalho do professor para o desenvolvimento infantil. Facci (2004, p.222) argumenta que “os conceitos científicos são assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das FPS da criança, com o auxílio e a participação do adulto.”

Inferimos, portanto, que o processo educativo precisa ser organizado para que ocorra a aprendizagem. Cabe ao professor transmitir aos alunos os conhecimentos científicos e, para tanto, ele necessita ter o conhecimento científico do conteúdo a ser ministrado, assim como sistematizá-lo para o trabalho pedagógico. Nesse contexto, Facci (2004, p. 230) afirma que:

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente da convivência dos seres humanos com seus pares, de forma que haja a superação do biológico pela utilização de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas historicamente. O professor nesse processo tem grande contribuição no desenvolvimento das FPS.

Desse modo, durante a atividade de estudo, na qual o professor orienta os alunos por meio dos diversos campos da ciência, desenrola-se o processo de apropriação da cultura e desenvolvem-se as funções psicológicas superiores. Nessa medida, corroboramos com Facci (2004, p.231), quando destaca que “a educação, se corretamente organizada, constitui a forma universal e indispensável ao desenvolvimento do processo intelectual”.

O papel do professor, portanto, é: transmitir os conhecimentos aos alunos para que ocorra a formação das funções psicológicas superiores; atuar como mediador entre os alunos e os conhecimentos científicos; intervir na zona de desenvolvimento próximo, possibilitando o desenvolvimento intelectual e afetivo; e

encaminhar o ensino no sentido do desenvolvimento máximo das capacidades dos alunos. Compreendemos, então, que o professor é peça chave de todo esse processo, pois planeja e atua direta e intencionalmente para o desenvolvimento da criança. (FACCI, 2004)

Dessa maneira, para que tais ações ocorram é vital que o professor domine os conhecimentos que irá ensinar, em outras palavras, necessita de uma formação teórica sólida. Nesse sentido, a formação dos professores precisa estar alicerçada em fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociais e didático-metodológicos. Nessa medida, corroboramos com Victor e Oliveira (2017) ao apontarem que:

A educação pode se constituir em um instrumento da práxis revolucionária, e nesse contexto, o professor tem um papel fundamental de forma a criar as condições de uma leitura da vida social, considerando, sobretudo, suas determinações econômicas e políticas. Mas, para isso, esse professor necessita de uma formação consistente, que lhe permita não apenas o domínio dessa leitura sobre o real, mas também dos conhecimentos e dos meios apropriados aos processos de ensino e de aprendizagem no espaço escolar. (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p. 45)

As autoras ressaltam a formação como ponto crucial para que o professor possa cumprir seu papel com vistas a uma educação humanizadora. Nessa perspectiva, para Facci (2004, p.69),

o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo.

A referida autora ainda esclarece que:

O desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais é resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina. Na formação do professor, portanto, além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano. (FACCI, 2004, p.246)

Compreendemos, então, que a formação de professores necessita ser pensada como um processo que promova sua própria humanização para além do

senso comum, ou seja, deve ser fundamentada em conhecimentos clássicos e científicos já construídos.

Outro ponto relevante trata-se das contribuições de Vigotsky para a área da Educação Especial. Conforme Góes (2002), os chamados “Fundamentos de Defectologia” são constituídos por ensaios, palestras e prefácios produzidos pelo autor no período de 1924 a 1931.

Assim, concordamos com Costa (2006, p.232), que analisa esses pressupostos escritos por Vigotsky. A autora afirma que “apesar de produzidos por volta de 1930, sua obra é mais que atual e lança muitas luzes para a compreensão dos problemas relativos à educação especial e para a busca de uma intervenção inovadora”.

Góes esclarece que, para Vigotsky, as leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, entretanto, aquelas com deficiência apresentam peculiaridades na organização sociopsicológica e, portanto, seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.

Vigotsky (2011) constata que a concepção tradicional da deficiência a entende como uma “falta”, uma “falha”, o que limita o desenvolvimento da criança com deficiência, pois esta, nessa perspectiva, fica caracterizada apenas pelo ângulo da perda de alguma função. Nas palavras do autor, “a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal”. (VIGOTSKY, 2011, p. 869)

Nessa linha, Costa (2006) aponta a necessidade da mudança de uma pedagogia terapêutica, centrada nos déficits dos alunos, para um novo paradigma, ou seja, uma pedagogia que tenciona o seu desenvolvimento. Nessa medida, corroboramos com a autora quando salienta que:

A concepção do ser humano como imutável, por nós herdada, gerou na sociedade, e também nos educadores, uma expectativa muito negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais, o que pode acarretar conseqüências desastrosas no processo educativo e de intervenção. (COSTA, 2002, p.233)

Portanto, uma concepção negativa pode acarretar a crença na impossibilidade do aluno com deficiência no que se refere à aprendizagem e ao

desenvolvimento. Os pressupostos de Vigotsky contradizem tais assertivas e alteram o paradigma negativo em relação à educação das pessoas com deficiência.

Góes (2002), baseada em Vigotsky, afirma que não é a deficiência que traça o “destino” da criança, mas sim a maneira como é significada, assim como as condições concretas oferecidas à criança pelo grupo social, ou seja, as vivências experienciadas por ela, que podem ser adequadas ou empobrecidas.

Seguindo essa linha, Vigotsky (2011) propõe uma nova direção para a educação das pessoas com deficiência, preconizando que esta deve considerar os aspectos positivos da personalidade da pessoa. Salieta, também, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível através do desenvolvimento cultural.

A autora adverte que existem dois tipos de deficiência, a primária e a secundária. A primeira trata-se das questões biológicas, que compreendem: lesões orgânicas, cerebrais, malformações, alterações cromossômicas, enfim, características físicas. Já a segunda se refere ao social, ou seja, o desenvolvimento da pessoa que apresenta essas características com base nas interações sociais. (GARCIA, 1999)

Nesse contexto, Garcia (1999) assinala que Vigotsky defende uma concepção de desenvolvimento que esteja orientada do social para o individual, portanto, propõe um entendimento no qual a deficiência apresenta um caráter social. Dessa maneira, na visão vigotskiana, não há diferenças relativas aos princípios de desenvolvimento. Assim, Vigotsky (2011, p. 869) registrou a seguinte tese:

Eis porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.

Garcia (1999), baseada em Vigotsky, explica que a organização da sociedade dificulta o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois essa estrutura apresenta um arranjo que se configura nos padrões de normalidade, portanto, excludente.

Nesse ponto, faz-se necessário salientar o conceito de compensação social proposto por Vigotsky. Trata-se, então, da criação de condições, do estabelecimento de interações que possibilitem que a pessoa com deficiência aproprie-se da cultura,

ou seja, elaboração de caminhos alternativos, indiretos de desenvolvimento cultural. Nas palavras de Vigotsky (2011, p. 869):

Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo do desenvolvimento de caminhos alternativos, de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Vigotsky, portanto, redimensiona a educação voltada à pessoa com deficiência e opõe-se ao enfoque reducionista que coloca a deficiência somente no campo biológico e patológico que a reduz à falha, à falta de determinada função.

O autor, baseado em uma matriz materialista-dialética, investiga os processos de desenvolvimento humano em uma dimensão cultural e histórica, e propõe uma mudança de mentalidade, em que recusa a deficiência como critério de caracterização social da pessoa.

Nesse sentido, Vigotsky conduz a uma educação otimista que ressignifica o olhar para as possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência, pois, como afirma Góes (2002, p.102), “não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas”. Esses pressupostos redimensionam questões relativas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Seguindo essa linha teórica, Martins (2013), ao se reportar à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica afirma que ambas evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica estabelecida, pois, em uma sociedade de classes, as condições de humanização dos indivíduos são desiguais, ou seja, ocorre a propriedade privada dos meios de produção, assim como do produto do trabalho intelectual. Cabe à escola, portanto, opor-se a essas desigualdades oportunizando a apropriação do conhecimento.

Dessa maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica caracteriza-se como uma concepção educacional, uma teoria preconizada por Dermeval Saviani, desde 1984, com o intuito de superar a teoria crítico reprodutivista. Esta, por sua vez, nas palavras de Saviani (2005, p. 67), é:

capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem uma proposta de intervenção prática”, ou seja, constata a realidade, preconizam que não pode ser de outro

modo e afirmam que é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica.

Estas considerações instigam o autor na busca de uma proposta de superação, que o leva à proposição da referida teoria.

Nesse sentido, “a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. Cabe salientar que seu pressuposto epistemológico baseia-se nos fundamentos marxistas. (SAVIANI, 2005, p. 88)

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica assevera que o homem não nasce humano, mas torna-se através da assimilação do saber já produzido, assim, compreende-se que ele é um ser social, que se desenvolve na coletividade. Desse modo, Saviani (2005, p. 7) aponta que:

[...] Isto porque o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer; agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2005, p.7)

Conforme Saviani (2005, p.13), a educação deve ter como referencial o saber objetivo produzido historicamente. Partindo desse pressuposto, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida historicamente e coletivamente pelos homens”.

Cabe salientar que a escola é a instituição primordial, na qual o saber é socializado. Este deve ser um saber sistematizado, ou seja, trata-se do conhecimento elaborado. Saviani (2005, p. 15) justifica a existência da escola com a seguinte argumentação:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Compreende-se, nessa perspectiva, que o papel da escola é viabilizar o acesso ao saber sistematizado, elaborado, metódico, científico. Cabe a ela

possibilitar às novas gerações esses saberes através de uma ação pedagógica intencional, tornando-se agente ativo na transformação e desenvolvimento do que foi apreendido.

Notamos que o saber sistematizado caracteriza-se como “clássico”, ou seja, aquilo que é essencial, fundamental. Nas palavras de Saviani (2005, p.101), “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto”.

Esse saber é produzido socialmente, portanto, não se trata de um conhecimento acabado, e sim passível de transformações que dependem do acesso a ele proporcionado. Saviani (2005, p.78) esclarece que “o fato de falar na socialização de um saber pressupõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado.”

Cabe à escola, então, proporcionar o acesso a esse conhecimento clássico, para que o aluno transponha o saber espontâneo e se aproprie do saber sistematizado, conduzindo-o da cultura popular à cultura erudita. Entendemos que esta instituição é baseada no desenvolvimento histórico da sociedade, compete a ela suscitar as transformações por meio da transmissão desses conhecimentos. E, nesse contexto, o papel do professor é mediar esse processo. Como sinaliza Saviani (2005, p. 144),

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

O papel do professor é converter o saber produzido historicamente em saber escolar sendo que esse processo ocorre por meio da mediação entre aluno e conhecimento. Acerca dessa premissa, Martins (2013, p. 288) assim conclui:

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento eminente requer sólida formação de professores que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino aprendizagem.

Nesse ponto, verificamos que tanto a Pedagogia Histórico-Crítica como a Psicologia Histórico-Cultural salientam a importância da mediação do professor, pois

durante esse movimento os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e culturais que são transformados em elementos ativos de transformação social.

Inferimos, portanto, que essas perspectivas teóricas visam à transformação social e baseiam-se em postulados marxistas. Percebemos que partem dos mesmos princípios e se assemelham em muitos pontos, como na questão da humanização, da necessidade de superação da ordem econômica estabelecida, o que pressupõe que a escola deve viabilizar a apropriação do conhecimento. Dessa maneira, retomam a valorização da escola e do trabalho do professor.

Com relação ao papel do professor a Psicologia Histórico-Cultural aponta que este deve atuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, pois nesse processo ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando o avanço do processo intelectual.

Em consonância com esses postulados, a Pedagogia Histórico-Crítica salienta que o professor deve ensinar, ou seja, transmitir o saber historicamente produzido através da mediação, convertendo-o em saber escolar.

Para tanto, o docente necessita de uma formação sólida que lhe permita transmitir esse conhecimento. Sobre essa formação, Santos e Gasparin (2011) pontuam que:

Uma formação docente assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social.(SANTOS; GASPARIN, 2011, p.5063)

Trata-se, portanto, de um professor que domina os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos e os métodos de investigação da ciência. Para isso, necessita de uma formação para além do senso comum, embasada em fundamentos teóricos e filosóficos que aspiram à transformação social.

Essas abordagens resgatam a importância da escola e revelam o quanto o trabalho pedagógico realizado pelo professor acarreta o desenvolvimento infantil. Nessa medida, redimensionam, também, a concepção de deficiência ao deslocar seu entendimento como “falta”, destacando os aspectos negativos, para um

paradigma positivo que se baseia no potencial. Diante disso, caminhos alternativos e indiretos possibilitam a compensação social da deficiência.

Em suma, entendemos que ao ensinar o saber historicamente produzido o professor atua tanto no processo intelectual como na condução da transformação social. Desse modo, a apropriação dos conhecimentos será viabilizada a todos os alunos.

CAPÍTULO II-EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSOR DE APOIO EM GOIÁS, BIDOCÊNCIA E ENSINO COLABORATIVO

O capítulo em questão apresenta um breve histórico da Educação Especial no Estado de Goiás com o intuito de demonstrar a trajetória dessa área que culminou nos serviços de apoio aos alunos público alvo da educação especial, com destaque para o “professor de apoio”. Nessa conjuntura, foram abordadas as normativas e legislações do Estado, pois o município, foco da pesquisa, não dispõe de diretrizes específicas, portanto, segue as orientações estaduais. Em seguida, foi discutida a bidocência e o ensino colaborativo como um modelo promissor para a efetiva inclusão escolar.

2.1- Educação Especial e professor de apoio em Goiás

A primeira iniciativa isolada de atendimento voltado ao público alvo da educação especial em Goiás ocorreu em 1953, por meio da Lei nº 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia. Conforme Almeida (2003), antes da referida data não há nenhuma informação oficial relacionada à Educação Especial no âmbito do Estado. Já em relação à iniciativa privada, em 1952, na cidade de Trindade aconteceu a criação da Vila São Cotelengo, que oferecia proteção e assistência à pessoa com deficiência.

Convém registrar que, segundo a autora supracitada, em 1973 ocorreu a criação da Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação. Entretanto, o Instituto Pestalozzi, naquele momento, era a única instituição pública do Estado destinada ao público alvo da educação especial.

Nesse contexto, tanto no Estado de Goiás como no Brasil, evidencia-se na política estadual e nacional o favorecimento da iniciativa privada firmando convênios com instituições filantrópicas para o atendimento ao público alvo da educação Especial.

Na década de 1970, o paradigma preponderante acerca do atendimento ao público alvo da educação especial era a Integração. Rezende (2008) ressalta que tal filosofia, em Goiás, consubstanciou-se em classes especiais dentro do ensino regular. Na perspectiva dessa filosofia o aluno público alvo da educação especial

tinha que se adaptar à escola, e esta, por sua vez, não tinha como incumbência a adequação do ensino para tais alunos, portanto, eles é quem deveriam se ajustar à instituição.

Conforme estudos de Freitas (2013), juntamente com a institucionalização da Educação Especial ocorrida na década de 1970 e consubstanciada no paradigma da integração surgiram também os Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, incluindo a de Goiás.

Em 1982, a Divisão de Ensino Especial foi extinta e ocorreu a criação da Unidade de Ensino Especial, através da Portaria nº 1.674. Esta, então, vinculava-se à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. A respeito dessa Unidade de Ensino Especial, Almeida (2003) salienta que:

A criação da UEE deu-se, em razão das reivindicações das próprias pessoas com deficiência, que começavam a se organizar como movimento social, além dos especialistas de educação que já vislumbravam a importância do órgão para o Estado. Na época, a vontade política dos dirigentes foi fundamental para a criação desse órgão estadual. (ALMEIDA, 2003, p.19)

Evidenciamos, portanto, a relevância das organizações e associações de pessoas com deficiência em prol da luta pela criação de políticas públicas que atendessem as suas particularidades, enfim, à busca por seus direitos. Nesse contexto, Almeida (2003, p.19) exemplifica com o chamado “Movimento de Cegos”, que “já na década de 80 se manifestava reivindicando seus direitos [...]”.

Dentre as ações da Unidade de Educação Especial de Goiás destacam-se: aumento de classes especiais dentro do ensino regular; atendimento do aluno com deficiência auditiva; atendimento precoce, pré-escolar e nos chamados primeiro, segundo e terceiro graus; profissionalização de alunos com deficiência; e atendimento à pessoa superdotada e capacitação de professores e técnicos. (ALMEIDA, 2003)

Posteriormente, em 1987, efetua-se a extinção da Unidade de Ensino Especial e cria-se a Superintendência de Ensino Especial, através da Lei nº 10.160, órgão que estava ligado diretamente à Secretaria de Educação.

Rezende (2008) pontua que a criação da referida Superintendência foi considerada um momento histórico pelos dirigentes da Educação Especial, visto que

esta, pela primeira vez, teria um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado.

Dessa maneira, a Superintendência investiu na ampliação dos seguintes serviços: abertura de novas escolas especiais na rede estadual; classes especiais; salas de recursos e de apoio. Essa expansão ocorreu devido à maior autonomia financeira e administrativa. (ALMEIDA, 2003)

Dentro desse quadro, a pesquisa de Almeida (2003) aponta que o documento intitulado “Educação Especial em Goiás”, de 1995, organizava o atendimento às pessoas com deficiência em nove modalidades, quais sejam: escola especial; classe especial; classe comum; classe integradora; sala de recursos; classe comum com apoio especializado; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; e atendimento hospitalar e domiciliar.

Em 1989, o Conselho Estadual de Educação de Goiás deliberou, através da Resolução nº 117, de 29 de junho, normas gerais para o Ensino Especial, revogando as anteriores. Esta resolução versou acerca da integração escolar e delimitou como “alunos especiais” aqueles com deficiência física, sensorial, mental, com problemas de conduta, superdotados e talentosos. Em relação às modalidades de atendimento voltadas a esses alunos definiu as seguintes orientações: Escola de Ensino regular (salas normais e salas especiais); Escola Especial (oficinas pedagógicas e centro especializado) e Escola Empresa. (ALMEIDA, 2003; REZENDE; 2008)

Contudo, embora tenha se verificado conquistas relativas às questões estruturais, organizacionais e legais, a Superintendência não efetuou grandes mudanças. Nesse sentido, os atendimentos continuaram segregados, mesmo funcionando no ensino regular. Nas palavras de Almeida (2003, p. 33):

Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto com o ensino regular. Tudo acontecia de forma fragmentada e dicotomizada. O ensino especial e o ensino regular atuavam independentemente um do outro, apesar de vários alunos do ensino especial terem sido transferidos para as classes comuns do ensino regular no final da década de 90.

Notamos, portanto, que naquele momento ensino especial e ensino regular permaneciam separados, apesar dos alunos com deficiência terem sido deslocados para o ensino regular. Observamos, também, que as instituições privadas continuavam recebendo respaldo legal e financeiro do setor público.

Nessa conjuntura, Almeida (2003) problematiza a questão da orientação do Ministério da Educação - MEC no documento intitulado “O Processo de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro”, de 1995, no que se refere à identificação e encaminhamento da pessoa com necessidades educativas especiais ao Ensino Regular ou à Educação Especial.

A chamada equipe multidisciplinar composta por psicólogo, pedagogo, assistente social e fonoaudiólogo era responsável pela avaliação e encaminhamento do aluno às modalidades de atendimento disponíveis.

Sobre isso, Almeida (2003) assevera que tal postura contrariava a Constituição Federal de 1988, que preconizava a educação como direito de todos e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, na ótica da autora, a proposição foi interpretada como educação/ensino especial por especialistas e dirigentes escolares.

Nas palavras da autora, “a Constituição Brasileira constitui um instrumento legal fundamental na construção de uma nova percepção, que, de fato, nos leve a uma sociedade sem preconceitos, segregações ou marginalizações e, conseqüentemente, inclusiva” (ALMEIDA, 2003, p.25).

Não obstante, as orientações daquele momento tinham como pré-requisito a preparação do aluno para o ensino regular e não versavam a respeito de mudanças na organização da escola para receber os alunos com necessidades educativas especiais.

Em suma, Almeida (2003) pontua que até 1998 não houve nenhuma ruptura com o Ensino Especial tradicional ministrado tanto em escolas públicas como em privadas. Dessa maneira, destaca que a concepção de integração “não trouxe nenhum avanço na direção de uma política transformadora, inclusiva, que levasse à construção de uma escola democrática, fraterna e igualitária, nas escolas do Estado”. (ALMEIDA, 2003, p. 32)

Nessa medida, o marco da Educação Especial no Estado de Goiás é a década de 1950, sendo que até 1987 a Superintendência de Ensino Especial era o órgão encarregado pelo direcionamento e orientação referente às políticas e diretrizes voltadas à pessoa com deficiência.

Portanto, assim como no Brasil, em Goiás a política voltada para esse público primeiramente ocorreu em âmbito assistencial, priorizando os aspectos médicos e

psicológicos. Posteriormente, acontece a institucionalização e a integração da Educação Especial no sistema geral de Ensino. Por fim, apresenta-se a proposta da inclusão escolar (ALMEIDA, 2003).

No ano de 1998, ocorreu em Goiânia um marco no que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência, trata-se do “Fórum Estadual de Educação de Goiás”. Neste evento foram discutidas questões referentes a uma nova proposta de inclusão escolar, culminando no documento “Uma nova proposta Educacional com Base nos princípios da Inclusão”. (ALMEIDA, 2003)

Sasaki (2004) argumenta que em 1999 inicia-se o processo de inclusão no Estado de Goiás. Aponta, ainda, que tal movimento inclusivista põe fim ao sistema paralelo, ou seja, aquele em que Ensino Regular e Educação Especial eram dois modelos distintos.

A partir de 1999, a Superintendência de Ensino Especial adota a sigla SUEE, além disso, realiza algumas mudanças no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Segundo Almeida (2003) e Rezende (2008) estas mudanças diziam respeito à/ao:

- Extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico;
- Articulação e parceria com a Superintendência de Ensino Profissional e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado;
- Parceria com Secretarias estaduais e municipais de Saúde;
- Reestruturação das escolas especiais, estaduais e conveniadas;
- Redimensionamento das equipes multidisciplinares que se tornaram o “Setor de Apoio à inclusão”;
- Início do processo de extinção das classes especiais no Estado;
- Encaminhamento/transferência dos alunos das classes especiais para as classes comuns.

Nesse contexto, em nove de outubro de 2000 foi implantado em Goiás o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva-PEEDI, que visava apoiar, propor diretrizes e orientações às escolas, com o intuito de desenvolver uma prática inclusiva.

Dentre as instruções do referido programa destaca-se a montagem de uma rede de apoio para assessorar, acompanhar, ajudar e incentivar as escolas inclusivas. No que tange às ações no item metodologia e recursos especiais, Sasaki (2004, p.14) afirma que se trata “de todo suporte didático, pedagógico e

informativo necessário à implementação da política de educação inclusiva, formando uma rede de apoio à inclusão”.

Assim, o PEEDI configurou-se com dez projetos, quais sejam: Escola Inclusiva; Prevenir; Hoje; Espaço Criativo; Depende de Nós; Comunicação; Despertar; Caminhar juntos; Refazer e Unidades de Referência. Nessa medida, conforme estudos de Almeida (2003), os dados da Educação Especial em Goiás até 1999 evidenciavam que dos 242 municípios apenas 77 possuíam algum tipo de atendimento voltado à pessoa com deficiência. Estas informações, portanto, foram fundamentais para a elaboração do referido programa.

Freitas (2013) aponta que o documento intitulado “Educação Especial em Goiás”, de 2005, evidenciava o suporte a ser dado pela rede de apoio com o intuito de consolidar a política de educação inclusiva. Assim, as equipes compunham-se de professores de apoio, professores de recurso, intérprete de Libras, instrutores de Libras, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

Nesse contexto, a autora supracitada revela que a LDB 9394/96 já preconizava os serviços de apoio especializado na escola regular para o atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial. Em consonância com tais pressupostos, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 2001, pressupõem, nos artigos 1º e 8º, serviços especializados de apoio em salas regulares e salas de recursos, com atuação de professores especialistas em educação especial, professores regentes e profissionais itinerantes.

No Estado de Goiás, a partir do ano de 2000, iniciou-se o trabalho do profissional itinerante, sendo uma das ações da política de inclusão. Desse modo, este professor tinha como função a orientação aos professores de diversas escolas e, se houvesse necessidade e possibilidade, acompanhava o aluno com deficiência em sala de aula.

Dessa maneira, o profissional itinerante encontrava-se vinculado às Secretarias Regionais de Educação, no setor da Educação Especial, sendo que atuava em escolas que tinham estudantes com necessidades especiais. (TARTUCI, 2011; FREITAS, 2013)

É importante frisar que, conforme Tartuci (2011), o trabalho do professor itinerante foi sendo substituído pela inserção do professor de apoio nas escolas da Rede Estadual de Educação, no Estado de Goiás. A esse respeito, Flores (2011) salienta que:

Podemos perceber que dentre as medidas tomadas pelo governo do estado de Goiás no sentido de garantir atendimento nas escolas de educação inclusiva foi providenciar que fossem colocados nas salas de aula, professores de apoio. Assim as crianças que apresentavam alguma deficiência começaram a ter direito a professores de apoio que auxiliavam os professores titulares nas aulas. (FLORES, 2011, p.3715)

Como assinala Flores (2011), uma das providências tomadas pelo Estado de Goiás no que se refere ao atendimento à pessoa com deficiência foi inserir na sala de aula regular outro professor, o chamado “professor de apoio”. Prado e Vitaliano (2017, p.294), por sua vez, destacam que “tem emergido a disponibilização do professor de apoio como um dos caminhos para favorecer o atendimento na classe comum dos alunos que apresentam NEE mais comprometidos”.

Desse modo, esta inserção é referendada pela resolução CEE n.7 de 2006, especificamente no artigo 15, inciso III, que prevê os serviços de apoio pedagógico especializado a serem realizados na sala de aula comum, dentre estes, a atuação de professores de apoio com as seguintes atribuições:

O professor de apoio das escolas em processo de inclusão deve atuar em sala de aula, atendendo alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares;
O professor de apoio das escolas inclusivas deve atuar de forma integrada com o professor regente da sala de aula à qual está lotado, participando ativamente do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas nas séries de sua atuação. (GOIÁS, 2006, p.8)

Sobre isso, Tartuci (2011) esclarece que a atuação do professor de apoio caracteriza-se como uma ação cotidiana, diária e em tempo integral na sala de aula, o que se difere do trabalho exercido pelo professor itinerante, pois este atuava de maneira esporádica, visto que atendia a várias escolas.

A pesquisa de Farnocchi (2012) revelou que a inserção do professor de apoio tornou-se uma tendência recorrente em diversos municípios de vários Estados brasileiros. Entretanto, este tem recebido nomenclaturas diferenciadas, tais como: professor de apoio; professor assistente; professor apoiador; professor auxiliar; e assistente de classe.

Quanto à atuação desse professor, conforme a autora supracitada, existem particularidades e distinções de acordo com a rede. Verificamos, portanto, que a inserção do professor de apoio ainda não é uma política de cunho nacional,

embasada por uma legislação específica, nesse sentido, os Estados e municípios têm organizado os serviços referentes à Educação Especial de diversas maneiras.

Na concepção de Farnocchi (2012), a Declaração de Salamanca, ao pressupor a utilização de serviços de apoio e suporte proporcionais às necessidades educacionais especiais dentro da escola, propiciou a criação de docentes de apoio com o intuito de promover uma educação inclusiva.

No Estado de Goiás, como já dito, a Resolução n.º 07 de 2006, do Conselho Estadual de Educação, especificamente no artigo 15, inciso III, estabeleceu os serviços de apoio pedagógico especializado a serem realizados na classe comum, entre eles, destaca-se: “a atuação de professores de apoio especializados ou capacitados em formação específica e de forma continuada e, ainda, de outros profissionais de áreas afins.”(GOIÁS, p. 7)

Contudo, nas Diretrizes Operacionais (2011/2012), no que se refere à formação do profissional de apoio, está posto habilitação em nível superior, preferencialmente em Pedagogia e certificação em cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial. Evidenciamos, então, que a resolução de 2006 indicava professores especializados ou capacitados em formação específica, já as diretrizes estipulam apenas cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial, além da formação superior.

Em relação à formação para atuação na área da Educação Especial, Tartuci (2011) aponta que no Estado de Goiás as duas maiores Universidades, Universidade Federal de Goiás e Universidade Católica de Goiás, não ofereciam em seus cursos de Pedagogia a habilitação em Educação Especial.

A autora assevera que tal conjuntura não propiciou o debate no âmbito da formação inicial acerca da formação para atuação com o público alvo da educação especial. Pontua, dessa maneira, a ausência de uma cultura de formação de professores na área da Educação Especial e declara que não há uma política de formação de professores no Estado de Goiás voltada a esse campo, contrariando o que está posto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, formação inicial e continuada que contemplem conhecimentos específicos na área da Educação Especial. (TARTUCI, 2011)

Outro ponto em destaque é a mudança ocorrida na nomenclatura através da Portaria n.º 4060/ 2011- GAB/SEE; segundo pesquisas de Tartuci (2011), no referido documento o professor de apoio tornou-se o “profissional de apoio à inclusão”. O

professor que anteriormente atuava em uma turma, poderá atuar em uma ou mais, de maneira itinerante, atendendo até seis alunos no mesmo turno e na mesma unidade escolar.

Nessa mesma linha, as Diretrizes Operacionais do Estado de Goiás de 2016/2017 reforçam a atuação itinerante desse professor, sendo que a justificativa para tal postura é a construção da autonomia do público da educação especial. A nomenclatura também permanece, ou seja, profissional de apoio à inclusão. A esse respeito, corroboramos com as considerações de Freitas (2013):

Seguindo a lógica de redução de gastos, ao findar essa pesquisa é implantada uma nova diretriz, que redefine as atribuições do professor de apoio à Inclusão a condição de profissional de apoio, condição que sugere uma extinção do PROFESSOR para que o trabalho seja assumido por um cuidador. (FREITAS, 2013, p. 105-106)

Percebemos, então, uma perspectiva neoliberal advinda do Estado, na qual os gastos são reduzidos, assim como o papel do professor é desvalorizado mediante a terminologia “profissional” que, como apontado por Freitas (2013), sugere atribuições de um cuidador que possui papéis distintos do professor.

Nesse contexto, notamos uma indefinição no que se refere ao papel do “professor de apoio” e do “profissional de apoio”, visto que são funções distintas dentro dos serviços de apoio ofertados ao aluno público alvo da educação especial. Nessa medida, Lopes (2018) pontua que:

É importante que fique claro que o **profissional de apoio** tem a função de dar suporte ao aluno, em atividades que os mesmos não possuam independência, como por exemplo, “Cuidados básicos”, “auxílio nas atividades escolares”, entre outras. Sendo assim, a formação mínima desse profissional pode ser o ensino médio completo, a qual seria suficiente para a função que irá desenvolver. Porém é essencial nesse serviço o processo de investimento na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante na sua atuação.

O **professor de apoio** é um profissional com formação acadêmica, de preferência, específica em Educação Especial, que atua dando suporte ao professor nas atividades de “Responsabilidade de planejamento e ensino” e deve atuar em parceria com os PAIE e os demais profissionais da escola. (LOPES, 2018, p.147, grifo nosso)

Inferimos, portanto, que as atribuições do profissional de apoio estão ligadas aos cuidados básicos, ou seja, locomoção, higiene, alimentação, entre outros, e, como indica Lopes (2018), a formação mínima pode ser o ensino médio completo.

Já o professor de apoio tem um papel pedagógico, trata-se de um professor licenciado e com especialização na área da Educação Especial e que atuará como suporte ao professor regente em uma perspectiva colaborativa. Desse modo, Prado e Vitaliano (2017) asseveram que:

A função do professor de apoio deve ser entendida como um facilitador para que os alunos com NEE estejam de fato incluídos e participantes em todo o processo ensino-aprendizagem. É muito importante que a incorporação à escola da figura do professor de apoio se dê de modo a contribuir efetivamente para inclusão dos alunos com NEE. (PRADO; VITALIANO, 2017, p.306)

Com base no exposto pelas autoras, compreendemos que o professor de apoio tem como atribuição atuar colaborativamente com o professor regente, para que ocorra a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial, portanto, trata-se de uma ação pedagógica. Nessa mesma linha, Silva e Maciel (2005) indicam as seguintes funções do professor de apoio:

Muitas são as funções do trabalho do professor de apoio, aqui citamos algumas como: a observação das necessidades da criança, estabelecimento de metas de trabalho juntamente com o professor da turma ou da disciplina, busca e elaboração de recursos e materiais didáticos, planejamento cooperativo (professor de apoio, professor da turma, professor especializado...), fazer parte da rotina da turma, acrescentando um olhar ao grupo e a cada um, avaliando juntamente com o professor o processo de ensino-aprendizagem. (SILVA; MACIEL, 2005, p.4)

Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico articulado e compartilhado entre professor de apoio e professor regente. Nessa medida, corroboramos com Silva e Maciel (2005, p.3) ao pontuarem que “um suporte adequado aos professores e aos alunos é necessário para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem”.

A pesquisa em questão, assim como os estudos de Silva e Maciel (2005), Flores (2011), Tartuci (2011), Freitas (2013), Prado e Vitaliano (2017) defendem o professor de apoio para uma atuação pedagógica junto ao aluno público alvo da educação especial.

Tal postura advém de algumas constatações, quais sejam: o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento; o professor é licenciado, portanto, está apto a ensinar, sendo este o seu papel; professor regente e professor de apoio devem trabalhar de maneira colaborativa; e, por fim, o professor é a peça “chave” na condução da aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos. Nessa medida, concordamos com as colocações de Carvalho (2009, p. 8) no que se refere ao trabalho colaborativo dos professores:

O apoio aos alunos com necessidades educativas especiais envolve a necessidade de realizar um trabalho de articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo (professor do ensino regular, professor de apoio educativo, família e comunidade), assumindo importância vital a existência de um bom relacionamento e uma comunicação eficaz entre as partes envolvidas, de forma a promover o sucesso escolar, não só dos alunos com NEE, mas de Todos os alunos.

Nesse sentido, a rede municipal de educação, à qual pertencem os professores de apoio e os professores regentes participantes dessa pesquisa, encontra-se situada no Estado de Goiás e os professores que atuam com o público alvo da educação especial são nomeados como “professores de apoio” e todos possuem licenciatura.

São professores que trabalham em condição de bidocência, ou seja, professor regente e professor de apoio atuam em uma mesma sala de aula. A realidade dessa rede municipal de educação, então, justifica nossa pesquisa nesta localidade.

2.2- Bidocência e Ensino Colaborativo

Os pressupostos da Educação Inclusiva no Brasil surgem com mais intensidade a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Nesse contexto, os alunos público alvo da educação especial passam a ter sua matrícula garantida na escola regular.

Entretanto, para além do acesso, faz-se necessária uma educação que permita a todos os alunos a apropriação do conhecimento produzido pela cultura, garantindo o direito à educação. Nas palavras de Mendes (2006, p.402), “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das

intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática”.

Nessa perspectiva, pesquisadores da área da Educação Especial têm defendido as seguintes propostas para uma inclusão escolar efetiva: a bidocência e o ensino colaborativo ou coensino. No que se refere à bidocência, Uhmman (2011, p. 2275) destaca que:

Acredita-se, que uma das formas de melhorar a qualidade da educação inclusiva, além da formação continuada dos profissionais em atividade, seria a bidocência, devido a interação e planejamento das aulas entre no mínimo dois profissionais. Com essa atuação em sala de aula elevam-se as possibilidades de mediações entre professor-aluno/aluno-professor, a qualificação na elaboração e execução das atividades, dentre outras vantagens e ações que individualmente tornam-se mais restritas. Neste sentido, além da possibilidade de contribuir com a aprendizagem dos alunos, tanto aqueles com necessidades educacionais especiais como os demais, isto também se estende aos professores, contribuindo com a formação continuada.

A bidocência trata-se, portanto, de dois professores atuando juntos em uma mesma sala de aula. Dias (2015), ao discutir o papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, salienta que:

[...] a inserção de um segundo professor na classe, juntamente com o regente, contribui para superar as dificuldades e, com essa parceria, pode-se desenvolver um bom trabalho na educação, encontrando novos caminhos para o ensino inclusivo. (DIAS, 2015, p.10)

A autora também coloca que os dois professores devem planejar as aulas juntos para que possam verificar os avanços da turma e os pontos que merecem atenção. Desse modo, precisam dialogar, compartilhar e trocar experiências e colocar em prática metodologias que favoreçam o ensino inclusivo.

Nessa mesma linha, no ensino colaborativo ou coensino a ideia chave para viabilizar a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e professores do Ensino Comum para trabalharem de maneira compartilhada. Nesse sentido, Damiani (2008, p.2018) assinala que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por sua vez, declaram que:

O modelo de coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado na classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.26)

Esta proposta pressupõe uma reorganização escolar. Dessa maneira, devem ser disponibilizados professores de Educação Especial para oferecer suporte na sala comum, inserir recursos materiais e formar equipes colaborativas para que o ensino seja de qualidade e envolva todos os alunos. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

Cabe ressaltar, nesse ponto, que Mendes (2011) problematiza a questão da opção feita no Brasil no que se refere aos serviços voltados à Educação Especial. Em nosso país foram priorizadas as salas de recurso multifuncional, o que a autora chama de “serviço de tamanho único”, o que deveria ser mais um dos serviços tem se configurado como prioridade nas políticas, representando uma simplificação dos serviços e estes, por sua vez, não encontram respaldo na literatura da área.

Em contrapartida, dentro dos serviços de apoio voltados ao público alvo da Educação Especial, as autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam o ensino colaborativo, nesse contexto, o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial trabalham em uma perspectiva de bidocência, ou seja, dividem responsabilidades referentes à sala de aula, como: planejamento, apresentação de conteúdos, manejo de sala, avaliação, entre outras.

Vale salientar que Fontes (2009) afirma que o ensino colaborativo vem se consolidando em algumas redes no Brasil, embora a ideia seja nova em nosso país. A autora, então, destaca o município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, local onde realizou sua pesquisa. Nessa rede existem duas vertentes do coensino, uma envolve professor regente e professor de recurso e outra o professor regente e o professor de apoio. Este último, por sua vez, tem como função o suporte diário aos alunos, dividindo a sala de aula com o regente.

Lago (2014) assinala que estudos internacionais e nacionais na área da Educação Especial têm apresentado a colaboração entre os professores do ensino comum e da educação especial como estratégia eficaz no trabalho pedagógico junto

aos alunos público alvo da educação especial, tornando-se, portanto, mais uma alternativa de serviço de apoio.

Na visão de Rabelo (2012), o ensino colaborativo trata-se de uma filosofia de trabalho que pode ocorrer entre profissionais que apresentam conhecimentos e experiências diversas. Configura-se, nesse sentido, na construção de uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar.

Dessa maneira, o ensino colaborativo ou coensino caracteriza-se enquanto um modelo de bidocência, no qual dois professores trabalham juntos, em parceria. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem o termo da seguinte maneira:

[...] “Ensino Colaborativo” é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.46, grifos dos autores)

As autoras apontam, ainda, que existem alguns pré-requisitos para coensinar, são eles: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisões mútuas, sem hierarquias; professores com papel igualitário em relação ao planejamento; execução e avaliação; e valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos. (MENDES, VILARONGA; ZERBATO, 2014)

Vale registrar que, conforme as autoras supracitadas, para que a colaboração ocorra não é suficiente colocar dois professores para trabalharem juntos, pois, trata-se de uma relação que precisa ser construída, por isso, leva tempo. Desse modo, apresentam alguns estágios:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infreqüente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada no primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais freqüente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um

complementa o outro. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 54)

Para que ocorra o ensino colaborativo faz-se necessário que os dois professores compartilhem alguns arranjos com o intuito de estabelecer o estágio colaborativo. Desse modo, os componentes do coensino, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), acontecem da seguinte maneira na fase de colaboração:

- Comunicação interpessoal: os professores expressam ideias e sentimentos através de sinais não verbais;
- Arranjo físico: os dois professores se movimentam em sala de aula;
- Familiaridade com o currículo: ambos compartilham as competências curriculares;
- Metas do currículo: ocorre uma diferenciação na maneira de ensinar conceitos aos alunos;
- Planejamento instrucional: o planejamento em comum, portanto, as ideias são compartilhadas;
- Apresentação instrucional: os alunos interagem com os dois professores e ambos são responsáveis pela apresentação de conteúdos e instruções relacionadas a estes;
- Gerenciamento da sala de aula: ambos gerenciam a sala de aula;
- Avaliação: ambos são responsáveis pelo processo de avaliação.

Vale elucidar que em diferentes documentos oficiais a colaboração entre os professores é apontada como estratégia para a inclusão escolar. Portanto, existe um consenso no que se refere à reestruturação do sistema educacional, bem como das práticas pedagógicas, com o intuito de tornar a escola inclusiva. Nessa medida, corroboramos com Rabelo (2012, p. 52) ao salientar que:

Assim, no contexto brasileiro, existe o amparo legal para essa proposta colaborativa de ensino, apenas parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho. Deste modo, é salutar analisar experiências, revisar estudos que embasam essa proposta para melhor compreender seus limites, possibilidades e exequibilidade na realidade brasileira.

Nesse sentido, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.2), especificamente no artigo 8º, inciso IV, que se refere

aos serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, está posta “atuação colaborativa de professor especializado em educação especial”.

Cabe registrar que nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2016/2017), no item que descreve as atribuições do Profissional de Apoio à Inclusão, há indícios que sugerem uma atuação colaborativa entre os professores:

Atuar de **forma integrada** com o Professor Regente, Professor de AEE e Coordenador Pedagógico inteirando-se do planejamento, subsidiando o Professor Regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas na sala de aula em que atua.

Organizar em conjunto com o Professor Regente, Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE as atividades de sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como, os demais estudantes com necessidades educacionais especiais. A ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva deve levar em conta, acima de tudo, as habilidades e as potencialidades do público da educação especial.

Estabelecer junto ao Professor Regente, Coordenador Pedagógico e Professor de AEE a avaliação para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como referência a resolução do CEE nº 194/2005, Resolução do CEE nº 005/2011 e o instrumento de avaliação para a diversidade numa perspectiva inclusiva elaborado pela Gerência de Ensino Especial. (GOIÁS, 2016-2017, grifos nosso)

Desse modo, a diretriz esclarece que o profissional de apoio à inclusão deve atuar de maneira integrada com o professor regente, portanto, o planejamento precisa ocorrer de maneira conjunta, assim como a avaliação. Inferimos, então, que professor regente, professor de apoio, coordenador pedagógico e professor de AEE devem trabalhar de forma colaborativa.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reafirmam que o ensino colaborativo é uma proposta que favorece a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Nessa perspectiva, o professor regente tem experiência sobre sala de aula e conhecimentos acerca dos conteúdos específicos, o professor de Educação Especial, por sua vez, possui conhecimentos relativos à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de estratégias diferenciadas, adaptação em relação a atividades, materiais, recursos e avaliação.

Diante disso, concordamos com Fontes (2009, p.80) quando registra que “o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar”. Assim, todos os componentes da escola estarão envolvidos. O trabalho em coensino, portanto, implica na redefinição dos papéis dos professores. Dessa maneira, o professor de Educação Especial deve trabalhar com toda a sala, do mesmo modo como o professor do ensino comum.

Nessa mesma linha, Damiani (2008), Braun e Marin (2016) asseveram que em uma prática pedagógica colaborativa não existem hierarquias entre os professores, pois se trata de uma relação que visa atingir objetivos comuns: a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, os professores compartilham decisões e são responsáveis pela efetivação destas. Nas palavras de Braun e Marin (2016, p. 202), “o ensino colaborativo apresenta-se como um modelo promissor para organizar estratégias de ensino para todos os alunos e também para colaborar com a formação docente”.

Para tanto, faz-se necessário pensar na formação de recursos humanos para que a inclusão escolar não permaneça apenas em um plano retórico. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) propõem que ocorra a introdução da proposta de coensino na formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura por meio de disciplinas que abarquem essa concepção e favoreçam a construção de uma cultura colaborativa. Assim, as autoras indicam que:

No caso da formação inicial do professor de ensino comum, seria importante sensibilizá-lo para o fato de que deverá receber alunos com necessidades diversificadas e prepará-lo, o professor, para atuar colaborativamente. No caso do professor do ensino especial, a formação inicial tradicional que o prepara para atuar diretamente com o aluno deve ser expandida para prepará-lo também para trabalhar indiretamente, ou seja, para com mediadores (outros professores, pais e profissionais) e em equipes de ensino. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.66)

Trata-se, então, de um redimensionamento na formação dos professores, incluindo conceitos que embasem um trabalho colaborativo. Dentro desse quadro, Mendes e Vilaronga (2014) pontuam que a formação deveria estar prevista nas políticas federais, estaduais e municipais para que a cultura de colaboração seja construída na formação inicial e completada na formação continuada.

CAPÍTULO III- PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo III apresentamos a escolha metodológica, ou seja, conceituamos a pesquisa colaborativa como método de construção de dados. Em seguida, revelamos o contexto da pesquisa, a rede municipal e as professoras participantes. Para finalizar, descrevemos como foi realizada a pesquisa colaborativa e pontuamos os procedimentos de análise que foram empregados.

3.1- Escolha do caminho metodológico

A pesquisa em questão encontra-se vinculada ao projeto intitulado “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar em Goiás” proposto pelo grupo de pesquisa Neppein e aprovado com o parecer nº 2.016.997. Portanto, não foi necessário que nosso trabalho fosse avaliado pelo Comitê de Ética, visto que é parte integrante do referido projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”.

O projeto “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar em Goiás” tem como objetivo geral 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, o Atendimento Educacional Especializado AEE, e a atuação do professor de apoio à inclusão, a partir: da oferta dos serviços de educação especial nas SRM e da atuação dos professores de educação especial e do professor de apoio à inclusão; da formação inicial e continuada de professores e a relação que se estabelece entre os profissionais de educação especial e o professor regente/referência da classe comum, bem como o ingresso e a permanência de alunos público alvo da educação especial em classe comum nos diferentes níveis de ensino.

Cabe destacar que dentre os objetivos específicos do projeto temos: identificar e descrever o perfil dos sujeitos que participam da educação – alunos público alvo da educação especial e seus professores; avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais e da atuação do professor de apoio à inclusão como sistema de apoio à escolarização de estudantes com

deficiências e a relação que seus profissionais estabelecem com o professor regente da sala de aula comum, entre outros. Essas proposições vêm ao encontro de nosso intento, que é a análise da constituição da trajetória formativa/profissional do professor regente e do professor de apoio em condição de bidocência.

Quanto à metodologia, o projeto coloca a pesquisa colaborativa como um dos possíveis caminhos para a construção de dados, já que tal proposta tem como princípios tanto a produção de conhecimento como a formação de professores. Nessa medida, como um de nossos objetivos específicos é viabilizar condições de ação/reflexão sobre a docência para alunos público alvo da educação especial, justifica-se nossa escolha.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, através da Profa Dr^a Dulcéria Tartuci implementou, a partir de 2011, o Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp), na microrregião de Catalão. O projeto resultou nas seguintes dissertações de mestrado:

- Organização do Trabalho Pedagógico, Funcionamento e Avaliação no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais- Camila Rocha Cardoso- 2013;
- Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores do Ensino Colaborativo em Goiás- Adriana de Oliveira Freitas-2013;
- A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado em Goiás- Márcia Rodrigues da Silva- 2014;
- Tecnologia Assistiva na perspectiva das professoras de Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Goiano- Claudinei Vieira dos Reis-2014;
- Tecnologia Assistiva e práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado- Wanessa Ferreira Borges- 2015.

Dessa maneira, após as leituras da metodologia utilizada por esses autores, concluímos que a pesquisa colaborativa seria um caminho viável, tanto para nossa construção de dados como para cumprirmos o terceiro objetivo específico, que se trata da viabilização de um processo de ação/reflexão acerca da docência para alunos público alvo da Educação Especial.

3.2-Pesquisa colaborativa

Pesquisar é obter conhecimento a respeito de algo, sendo que o ato de pesquisar apresenta características específicas. Dessa maneira, pesquisar em educação “significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos” (GATTI, 2007, p. 12). Nesse contexto, os pesquisadores na área da educação selecionam um caminho, dentre muitos possíveis, que os levam a compreensão do objeto estudado. Assim, determinam a abordagem que será utilizada.

Desse modo, a pesquisa em questão situa-se na abordagem qualitativa que, segundo Gatti (2007, p. 27-28), vai “desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.”

Dentre os caminhos disponíveis optamos pela metodologia da pesquisa colaborativa. Sobre esta, Silva, Tartuci e Deus (2015) afirmam que:

A pesquisa colaborativa entendida como uma das modalidades de pesquisa – ação tem como princípio maior a colaboração entre os participantes ou colaboradores que compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto educacional. (SILVA; TARTUCI; DEUS, 2015, p.42)

Como o objetivo da pesquisa foi analisar a trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes, definimos a perspectiva de construção de dados, pois se trata de investigar não sobre o professor e sim com o professor. Ibiapina (2008, p. 12) aponta que

[...] as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento.

A pesquisa é desencadeada a partir de determinada prática social propensa a melhorias, assim, o objetivo primordial é melhorar ou modificar a compreensão de

determinada realidade. Vale ressaltar que a pesquisa colaborativa aborda duas dimensões, quais sejam: a produção de saberes e a formação contínua de professores. Sobre esse tipo de pesquisa, Flores (2011) destaca que:

O uso da pesquisa colaborativa se justifica porque busca abordar temas como inclusão e formação de professores. Em uma atitude de respeito e desejo mútuo de colaboração a idéia é que o pesquisador além de buscar dados, possibilite formação continuada dos professores. Esse fato oferece ao professor liberdade para se expressar e compor os dados. (FLORES, 2011, p.3710)

Nessa perspectiva, abordam-se tanto questões de ordem prática quanto teóricas, que têm como finalidade a reflexão crítica e impulsionam o pensar, o problematizar e o reformular as práticas. O intuito é que os professores tornem-se profissionais com mais “poder”, ou seja, capazes de agir para transformar a sala de aula e a escola, para tanto, necessitam refletir criticamente acerca das práticas e repensá-las.

O pesquisador, nesse processo, auxilia os professores a analisar e teorizar suas práticas, a ampliar seus conhecimentos e contribui com a produção de novos saberes científicos. Nesse contexto, Ibiapina (2008,p.18) salienta que “a teoria e prática não se excluem, complementam-se”, pois o processo reflexivo compreende tanto o conhecimento teórico quanto a experiência.

Em suma, os trabalhos nessa perspectiva concebem o professor como capaz de reconstruir o contexto social no qual está inserido, no sentido de transformar tanto a escola como a sociedade. Nas palavras de Ibiapina (2008, p.26), “a escola, além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão de obra qualificada, é também espaço de transformação”.

Diante do quadro, salientamos que a pesquisa em questão segue os passos sugeridos por Ibiapina (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nesse sentido, a autora pontua que:

Para operacionalizar a reflexibilidade no contexto de uma pesquisa colaborativa, sugiro, com base em Freire (2004) e Smyth (1992), a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução. (IBIAPINA, 2008, p.73)

Assim, a descrição trata-se do momento em que o professor responde a perguntas disparadoras quanto a sua prática, para tanto, utilizamos a entrevista coletiva; a informação refere-se à formação, ou seja, a teoria pertinente às necessidades formativas dos professores; a confrontação abarca o momento da reflexão crítica, na qual o professor analisa sua prática baseado na teoria; e, por fim, a reconstrução ou síntese, ou seja, quais as mudanças e as transformações podem ocorrer no contexto escolar.

A entrevista coletiva promove a reflexão e o diálogo entre as participantes, visto que permite a verbalização e a escuta a respeito da pergunta disparadora, oportunizando o desenvolvimento pessoal e profissional. Dessa maneira, conforme Ibiapina (2008, p.78), “trazem à tona condutas não refletidas e auxiliam na compreensão das ações materiais e mentais vivenciadas pelos grupos sociais”.

3.3- Contexto e participantes da pesquisa

Cabe ressaltar que inicialmente a pesquisadora e a orientadora se reuniram com a Secretária Municipal de Educação do município com o intuito de apresentar a pesquisa e discutir os detalhes de sua realização.

Vale registrar que a referida profissional mencionou a importância da formação continuada dos professores e a relevância do tema proposto, aceitando prontamente a pesquisa e assinando o Termo de Anuência da Instituição. Relatou, ainda, que a partir daquele ano a rede dispunha de uma Coordenadora do Ensino Especial, que ficou responsável pela organização de salas, discussão de horários, material e seleção de participantes para a pesquisa.

Nesse contexto, primeiramente aplicamos um questionário com o intuito de visualizar um panorama da Rede Municipal de Educação em que realizamos a pesquisa. O questionário foi respondido pela Coordenadora de Ensino Especial do município, no início do ano de 2017, e encontra-se no Apêndice “A”. A seguir, organizamos os dados em quadros para uma visualização da respectiva Rede Municipal de Ensino:

Quadro I - Número de professores que atuam na Rede Municipal de Educação

Professores	Quantidade
Professor regente (E. F.)	67
Professor regente (E. I)	24
Professor de apoio (E. F.)	14
Professor de apoio (E. I)	02
Professor de AEE	0
Total	107

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em maio de 2017, a partir do questionário respondido pela Coordenadora de Educação Especial da rede, sendo que E. I trata-se da Educação Infantil; E. F: Ensino Fundamental I e AEE: Atendimento Educacional Especializado.

Quadro II: Quantidade de Alunos Público Alvo da Educação Especial atendidos na rede:

Alunos PAEE	Quantidade
Ensino Fundamental	14
Educação Infantil	02
TOTAL	16

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em maio de 2017, a partir do questionário respondido pela Coordenadora de Educação Especial da rede.

Quadro III - Caracterização dos alunos público alvo da educação especial

Caracterização:
Deficiência Intelectual
Deficiência Física
Deficiência Visual
Surdez
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
Déficit Cognitivo
Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em maio de 2017, a partir do questionário respondido pela Coordenadora de Educação Especial da rede.

Verificamos que o município de pequeno porte, em 2016 com 30.930 habitantes, localizado na mesorregião do Sul Goiano, no Estado de Goiás, possuía nove escolas, sendo que sete atendem alunos público alvo da educação especial. Dispõem de 107 professores, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental

e Educação de Jovens e Adultos. Dentre estes, 91 são regentes e 16 são professores de apoio.

A Rede Municipal atendia, no primeiro semestre de 2017, dezesseis alunos público alvo da educação especial, sendo que estes apresentam a seguinte caracterização: deficiência intelectual, física, visual, auditiva; déficit cognitivo e autismo.

Cabe ressaltar que em relação ao Atendimento Educacional Especializado, a coordenadora de Educação Especial salientou que a rede possuía três salas para esse atendimento, entretanto, estas não estavam em funcionamento. Nas palavras da coordenadora “No momento não estão funcionando, pois falta professor capacitado”.

Nesse contexto, as professoras participantes da pesquisa atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos, como professora regente ou professora de apoio. Destacamos que o critério para participação na pesquisa foi atuar na função de professora regente ou professora de apoio de alunos público alvo da Educação Especial.

Tivemos dezoito professoras participantes, sendo nove professoras regentes e nove professoras de apoio, e as mesmas foram selecionadas e convidadas pela Coordenadora de Ensino Especial.

Em relação às necessidades formativas ressaltamos que foram construídas *a priori*, ou seja, advindas da reflexão acerca dos resultados apresentados por pesquisas, considerando o objeto de nossa pesquisa e estudos realizados na Especialização em “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva”.

3.4- Construção de dados e procedimentos de análise

Inicialmente elaboramos um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, no qual trabalhamos tanto a formação continuada das professoras como a entrevista coletiva, confronto e síntese, nossos instrumentos de construção de dados. Foram elencados quatro eixos a serem trabalhados na pesquisa:

- Formação de professores- trajetórias profissionais e a constituição do ser professor;

- Trabalho docente e políticas de inclusão- professor de apoio e professor regente;
- Bidocência – papel do professor de apoio e do professor regente;
- Ensino Colaborativo- modos organizativos.

Portanto, para cada eixo foram construídas perguntas disparadoras que nortearam a entrevista coletiva, sendo que seguimos os passos da pesquisa colaborativa sugeridos por Ibiapina (2008), ou seja, descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os roteiros das entrevistas coletivas estão no Apêndice “B”.

Nessa medida, o primeiro encontro ocorreu no dia 10 de agosto de 2017, quando apresentamos o projeto de pesquisa às professoras participantes, pontuando os objetivos e esclarecendo sobre a metodologia e a pesquisa colaborativa. Em seguida, as professoras assinaram o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Neste encontro trabalhamos o eixo: **Formação de professores- trajetórias profissionais e a constituição do ser professor**. Realizamos a primeira entrevista coletiva, esta foi gravada e teve uma duração de 1h57min31s e resultou em vinte e uma páginas de transcrição.

No dia 24 de agosto de 2017 aconteceu a formação, pela manhã e à tarde, o confronto e a síntese. Cabe salientar que nesse encontro utilizamos a dinâmica dos cartazes para realização do confronto/síntese, dessa maneira, as professoras foram organizadas em grupos e cada uma recebeu as transcrições da entrevista coletiva, cartolina, tesoura, canetinha e cola.

Posteriormente, explicamos que elas deveriam reler suas falas (transcritas anteriormente) distribuídas em categorias elencadas *a priori* pela pesquisadora e, em seguida, apresentar para o grupo pontuando se concordavam ou não com a respectiva fala, poderiam também sugerir outras categorias além daquelas apresentadas. Nesse momento, então, puderam refletir e discutir sobre os depoimentos e sintetizar suas impressões.

Já no dia 14 de setembro de 2017 realizamos a segunda entrevista coletiva que versou a respeito do eixo: **Trabalho docente e políticas de inclusão: Professor Regente e Professor de Apoio**, a mesma teve duração de 2h17min47s e vinte e quatro páginas de transcrição.

Em seguida, em 5 de outubro de 2017, decorreu a formação, o confronto e a síntese. Nesse encontro, apresentamos às professoras, através de *slides*, suas falas

contrapondo-as com a teoria pertinente e elencamos perguntas problematizadoras para que pudessem refletir e ressignificar os temas em discussão; a gravação dessa dinâmica de confronto e síntese teve uma duração de 2h51min6s e culminou em dezessete páginas de transcrição.

No terceiro encontro o eixo trabalhado foi **Bidocência: Papel do professor de apoio e professor regente**. A entrevista coletiva aconteceu no dia 16 de novembro de 2017 e durou 1h57min50s, resultando em vinte páginas de transcrição.

Posteriormente, no dia 30 de novembro de 2017, ocorreu a formação, o confronto e a síntese. Nesse sentido, utilizamos a dinâmica das perguntas problematizadoras por verificarmos que, através dessa prática, as professoras participantes puderam rever conceitos e refletir diante da teoria em confronto com seus dizeres; a gravação durou 1h22min43s e quatorze páginas de transcrição.

O último eixo versou acerca do **Ensino Colaborativo: modos organizativos** e a entrevista coletiva aconteceu no dia 4 de dezembro de 2017, com duração de 1h58min27s e dezenove páginas de transcrição.

A formação, por sua vez, realizou-se no dia 8 de dezembro no período vespertino. O confronto/síntese aconteceu no dia 13 de dezembro de 2017, seguindo a mesma dinâmica, ou seja, os dizeres das professoras em confronto com a teoria. A gravação teve duração de 1h28min22s e resultou em dezesseis páginas de transcrição.

Em resumo, foram realizados doze encontros durante o 2º semestre do ano de 2017, seguindo a mesma configuração: entrevista coletiva (4h), geralmente, após quinze dias, formação (4h) e confronto/síntese (4h), totalizando, assim, 48 horas de encontros com as participantes. Na entrevista coletiva colocávamos a questão disparadora e cada participante tinha seu momento de fala, era aquela que portasse o gravador, enquanto o grupo escutava e refletia sobre a questão.

A formação, próxima etapa, foi realizada por professores convidados e pela orientadora, sendo que esta versava sobre o eixo trabalhado, ou seja, as necessidades formativas construídas *a priori*. Para realização do confronto, elaboramos perguntas que levassem as participantes à reflexão a respeito de sua trajetória, prática e concepções, verbalizadas na entrevista coletiva, e da teoria apresentada na formação. Por fim, cada uma explicitava sua síntese, ou seja, colocava as reflexões construídas diante do tema.

As entrevistas coletivas, assim como o confronto/síntese, foram gravados e transcritos pela pesquisadora totalizando 13h24min. Estes por sua vez foram transcritos utilizando as orientações de Manzini (2004), nesse sentido, utilizamos alguns sinais propostos pelo autor nas respectivas transcrições, quais sejam:

- () relativo à dúvidas ou sobreposições;
- (()) comentários da pesquisadora;
- Própria letra em repetições;
- ... Reticências indicando transcrição parcial ou eliminação (MANZINI, 2004, p.9-10)

Vale salientar que as falas das professoras apresentadas nesse trabalho receberam alguns ajustes com o intuito de adequá-las à norma padrão escrita. Convém ressaltar, também, que os nomes das professoras são fictícios, resguardando, dessa maneira, sua identificação por questões éticas. (MANZINI, 2004)

Nesse contexto, os dados construídos durante a pesquisa colaborativa foram organizados seguindo a categorização proposta por Bardin (2009). Trata-se, portanto, de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, nomeado por “Análise de Conteúdo”. A autora o define da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p.44)

Consiste, então, na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens, visando uma interpretação final fundamentada. Dessa maneira, a categorização refere-se à classificação, ou seja, repartir os elementos procurando construir certa organização às mensagens. Nas palavras de Bardin (2009, p. 146):

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte em comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez, modificando consideravelmente a repartição anterior.

Nesse sentido, elencamos três categorias a partir dos eixos trabalhados *a priori* na pesquisa colaborativa e, posteriormente, elaboramos subcategorias que surgiram *a posteriori* advindas da leitura e análise dos dados.

Quadro IV - Categorias e subcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Trajetória formativa e profissional	Formação inicial e continuada para atuação com o público alvo da Educação Especial.
	Tornar-se professora: associar à maternidade.
Trabalho docente	Professora de turma inclusiva e critérios para tornar-se professora de apoio.
	Práticas pedagógicas em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado.
Bidocência e Ensino Colaborativo	Papel do professor de apoio e do professor regente.
	Repensar a inclusão escolar.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Nessa medida, a análise interpretativa dos dados construídos durante a pesquisa foi realizada a partir das categorias e subcategorias já mencionadas, do referencial teórico pertinente à temática e indícios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, pretendemos responder à questão de pesquisa, assim como seus desdobramentos.

CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO, TRAJETÓRIAS E PAPÉIS DOS PROFESSORES

No capítulo em questão, analisamos os dados construídos na pesquisa colaborativa fundamentados na teoria pertinente à Educação Especial e alicerçados, também, em indícios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.1- Trajetória formativa e profissional

4.1.1- Formação inicial e continuada para atuação com o público alvo da Educação Especial

Analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência requer conhecer: sua formação, tanto inicial como continuada; as circunstâncias que o levaram a tornar-se professor; sua prática pedagógica em sala de aula; quais são os papéis de cada um nesse contexto; e o relacionamento entre eles.

Nessa medida, a formação de professores tem sido um dos destaques em relação à discussão acerca do movimento de inclusão, sendo assim, para que esta ocorra é necessário que tanto o professor regente como o professor de apoio possuam uma formação sólida. Nesse sentido, Silva (2010) assevera que:

Mediante essa realidade o movimento de formação docente, quer inicial, quer continuada, precisa assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Lê-se nestes todos, as especificidades das diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (SILVA, 2010, p.12)

Trata-se, portanto, de proporcionar aos professores, em sua formação, embasamento teórico e metodológico que possibilite sua atuação junto a todos os alunos, incluídos também aqueles que são público alvo da educação especial. Dessa maneira, o professor terá condições de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nessa conjuntura, buscamos contextualizar a formação, tanto inicial como continuada, das professoras participantes da pesquisa, assim como indagamos a propósito do tempo de docência e da idade e da caracterização dos alunos público alvo da educação especial atendidos pelas professoras. Nos quadros a seguir sintetizamos essas informações, primeiro em relação às professoras regentes e, depois, acerca das professoras de apoio.

Quadro V - Caracterização das professoras regentes participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Graduação	Tempo atuação na educação	Especialização/aperfeiçoamento	Aluno PAEE
Gabriela	29	Pedagogia	6 meses	Não possui	DI
Rafaela	29	Matemática	4 anos	Psicopedagogia Libras	Dislexia
Tarsila	49	Pedagogia	20 anos	Diversidade Goiana Libras	DI
Natalia	52	História/Pedagogia	24 anos	Educação Inclusiva	Baixa visão
Francielly	29	Pedagogia	4 anos	Psicopedagogia	Surdez
Fabiana	41	Pedagogia	21 anos	Planejamento Educacional	DI
Lúcia	36	Pedagogia	6 anos	Não possui	DI
Denise	40	Letras/Pedagogia	18 anos	Planejamento Educacional	DI
Elisa	37	Geografia	13 anos	Planejamento Escolar	DA

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir da entrevista coletiva, sendo as siglas DA – Dificuldade de Aprendizagem e DI – Deficiência Intelectual. Cabe registrar que o aluno com dislexia é atendido pela rede de apoio do município, apesar de não trata-se de aluno público alvo da educação especial.

Observamos que as professoras regentes possuem licenciaturas diversas - Pedagogia, História, Letras, Geografia e Matemática; as idades variam de 29 a 52 anos e o tempo de atuação na docência varia entre 6 meses e 24 anos. Em relação à formação continuada destaca-se a especialização em Planejamento Escolar, realizada por três professoras; vemos que duas professoras não possuem nenhuma

especialização ou aperfeiçoamento; uma possui em Psicopedagogia e Libras; uma tem especialização em Diversidade Goiana e Libras, e uma das professoras declara ter cursado especialização em Educação Inclusiva. No que se refere ao público alvo da Educação Especial percebemos que é diversificado, entretanto, predomina a deficiência intelectual.

Quadro VI - Caracterização das professoras de apoio participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Graduação	Tempo de atuação na educação	Especialização/Aperfeiçoamento	Aluno PAEE
Roberta	41	Geografia	16 anos	Psicopedagogia/ Libras	DI
Bianca	38	História	14 anos	Coordenação Pedagógica Libras	DF
Isabela	59	Geografia Pedagogia	27 anos	Ensino- Aprendizagem Libras	DI
Neuza	47	Letras	23 anos	Gestão Escolar Libras	DI
Juliana	58	História Pedagogia Letras	17 anos	Psicopedagogia Neuropedagogia Libras Braille	Baixa visão
Isabel	61	Geografia	13 anos	Orientação Educacional Libras	DI
Marcela	65	Pedagogia	29 anos 13 anos	Gestão e coordenação pedagógica	DI
Taís	26	Geografia	1 ano	Não possui	DI
Lais	27	Pedagogia	5 anos	Literatura Infanto-Juvenil	TEA

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir da entrevista coletiva, sendo as siglas DF- Deficiência Física, DI – Deficiência Intelectual e TEA- Transtorno do Espectro Autista.

A formação inicial das professoras de apoio também é diversificada, assim como das professoras regentes, ou seja, são licenciadas em Pedagogia, Geografia, História e Letras, a idade varia entre 27 e 65 anos e o tempo de atuação na docência de 1 ano a 29 anos. Quanto à formação continuada, destacamos o aperfeiçoamento em Libras, sendo que seis professoras declararam ter realizado tal

curso, entretanto, nenhuma das professoras de apoio possui especialização na área da Educação Inclusiva. A respeito dos alunos público alvo da educação especial, notamos que é predominante a deficiência intelectual.

Nesse contexto, todas as professoras participantes da pesquisa são unânimes em ressaltar que durante a sua formação inicial não tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva. Tal realidade é explicitada nos dizeres das professoras:

[...] porque como eu falei o aluno vem pra gente, e a gente não tem nenhuma experiência, nenhum conhecimento e aí a gente vai tentar trabalhar, tentar aprender para trabalhar com esse aluno! [...] hoje em dia, quase todos os cursos na área de licenciatura já tem Libras né, é obrigado, já está na grade, na minha época não tinha, quando eu fiz graduação não tinha, não tinha nem a educação infantil na grade na Pedagogia, entrou depois então já incluiu na grade a Educação infantil, já tem agora Libras apesar de ser superficial já ajuda o professor lidar com os problemas que vão aparecer na sala de aula [...] (Professora Tarsila- Regente)

[...] Eu acho assim, porque na verdade quando eu peguei, quando eu trabalhei com esse aluno eu não tinha nada, até me cobrava, eu falava gente mas não me passavam nada eu ficava perdida, né, [...] (Professora Roberta- Apoio)

A professora Tarsila relata que ao cursar sua graduação não teve contato com conteúdos relacionados à Educação Especial ou à Educação Inclusiva. A mesma demonstra angústia diante da realidade, ou seja, o aluno público alvo da educação especial chega à escola e o professor não tem conhecimentos, nem experiência para lidar com a situação. Nessa mesma linha, Roberta, professora de apoio, declara a falta de conhecimentos para embasar sua prática.

Nesse contexto, concordamos com Poulin e Figueiredo (2018, p.80) ao pontuarem que “é importante questionar se os atuais tipos de formação para os futuros professores são capazes de cumprir as exigências presentes na realidade da educação inclusiva” e em que medida os professores estão sendo preparados para essa atuação.

A seguir, as professoras Francielly e Lúcia ressaltam a falta de preparo do professor, especificamente o regente, para atuação junto ao público alvo da educação especial, assim como asseveram a necessidade dessa qualificação:

Eu acho que a maior dificuldade é não ter uma preparação adequada e além de não ter a preparação adequada para trabalhar com a

criança da educação inclusiva, é você ser regente de uma sala e ter uma criança especial dentro dela. (Professora Francielly- Regente)

Eu acho que a falta de preparo, porque muitas vezes a gente não entende nem como, a gente não sabe nem como vai trabalhar com aquela criança, então eu acho que deveria ter mais preparação nesse sentido. (Professora Lúcia – Regente)

Vitaliano e Dall' Acqua (2012), ao analisarem as orientações legais, especificamente as “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”, diretrizes nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e as diretrizes nacionais dos demais cursos de licenciatura referentes à organização dos projetos curriculares, no que diz respeito à preparação para a atuação com o público alvo da educação especial, chegaram à seguinte constatação:

[...] ao compará-las com as orientações contidas na literatura especializada a respeito desse tema, as mesmas não contemplam orientações suficientes para garantir tal formação.

Vimos, por exemplo, que a proposta apresentada na portaria 1.793, publicada em 1994, que recomenda a inclusão de uma única disciplina, de caráter geral e introdutório nos cursos de licenciatura, relacionada a temática de inclusão das pessoas com necessidades especiais, não foi efetiva, segundo os dados de pesquisas analisados, para garantir espaços de discussão sobre tal questão. (VITALIANO; DALL' ACQUA, 2012, p. 117)

Percebemos, então, que apesar da literatura especializada no tema evidenciar a necessidade da formação inicial dos professores para que a política educacional inclusiva obtenha êxito, essa lacuna ainda persiste. Essas assertivas comprovam-se diante de pesquisas realizadas acerca dessa formação. (BUENO, 1999; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012; PLETSH, 2009; MENDES, 2010; MICHELS, 2011; GLAT ; NOGUEIRA, 2003).

Dessa maneira, corroboramos com Mendes (2010, p.38) ao salientar que “seria preciso rever o processo global de formação de professores, principalmente para capacitá-los de maneira a atender e lidar com a diversidade na sala de aula”.

Diante do quadro, pesquisas realizadas pelo Núcleo de Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão – NEPPEIN - da UFG/RC, tais como as de Silva (2014), Campos (2018) e Adams (2018) já demonstraram que existem lacunas tanto na formação inicial como na continuada no que se refere à área da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

O trabalho de Silva (2014) constatou que no Estado de Goiás exige-se formação em nível superior para atuação na sala de recursos multifuncionais, contudo, a formação nem sempre serve como parâmetro para atuar nessa função. A autora evidenciou, ainda, que a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente e muitos professores que trabalham na educação especial não possuem formação específica. Percebemos que o mesmo ocorre com os professores de apoio que são objeto dessa pesquisa.

Campos (2018) pontuou, em sua pesquisa, que as professoras participantes ainda não possuíam uma formação consistente para atuarem com a diversidade dos alunos na escola comum, principalmente aqueles alunos com deficiência. Registrou que os cursos realizados pelas professoras não se configuravam como uma linha formativa que as auxiliassem em sua prática pedagógica, dessa maneira, em consequência das lacunas na formação não dispunham de um repertório teórico-metodológico que fundamentasse suas práticas.

A pesquisa de Adams (2018) revelou que há uma falta de discussão acerca da Educação Especial em disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, para além da disciplina obrigatória de Libras. A autora pontua, então, a necessidade da inserção de disciplinas e espaços de discussão referentes à educação e à inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial no âmbito dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, o direito ao acesso, à permanência e à educação de qualidade é previsto pela legislação vigente aos alunos público alvo da educação especial. Entretanto, para que esta ocorra é necessário que os professores estejam qualificados para atuação com esse público. Desse modo, corroboramos com Silva (2010, p. 12) quando afirma que:

[...] Para atender a esta configuração de escolarização que foi sendo desenhada no País pós-década de 1990, há que se buscar construir nos dois movimentos de formação de professores-inicial e continuada- uma perspectiva de trabalho docente que seja capaz de considerar e valorizar as diferenças, não tomando como referência as questões da insuficiência, da limitação, mas das potencialidades e das múltiplas possibilidades de construção e manifestação do ser humano, num movimento de instrumentalização teórico-prático ampliado, seja na formação inicial ou na continuada ou em serviço. (SILVA, 2010, p.12)

A autora enfatiza a necessidade de formação inicial e continuada que contemple a perspectiva inclusiva e que tenha como referência as potencialidades dos alunos. Trata-se de um redimensionamento de uma concepção de deficiência centrada nas limitações para uma baseada nas possibilidades a serem construídas.

Vitalino e Dall' Acqua (2012) apontam a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e as políticas de formação de professores. Desse modo, ressaltam que as orientações advindas do MEC no que se refere à formação para atuação com o público alvo da Educação Especial precisam ser mais claras com relação aos conteúdos a serem trabalhados nas licenciaturas, para que estes contemplem práticas inclusivas e oportunizem vivências a esses educandos.

Pletsh (2010, p. 150), por sua vez, adverte que a formação de professores no Brasil permanece centrada em um modelo tradicional que não atende aos preceitos da educação inclusiva. Salienta, ainda, que dentre os cursos de Pedagogia são poucos aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados ao público alvo da educação especial, portanto, nas palavras da autora “trata-se de uma inclusão precarizada”.

Outro ponto que vale mencionar é a prerrogativa de que tanto o professor regente como o professor de apoio devem ter formação para essa atuação. Essas assertivas estão postas nas seguintes normativas: LDB (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Trata-se, então, de formar o professor capacitado e o professor especialista, que, nessa pesquisa estão sendo nomeados como professor regente e professor de apoio. Portanto, as legislações, assim como a literatura da área, ratificam essa formação (BUENO, 1999; MENDES, 2011, MICHELS, 2011).

Desse modo, Mendes (2010, p. 143) esclarece que “o fato de não haver propostas para a formação inicial parece indicar que a formação especializada em nível de graduação foi descartada, mas tal proposta vai contra o embasamento legal da LDB de 1996 e a Resolução nº 2 de 2001”.

Nesse contexto, nos dizeres das professoras participantes da pesquisa evidenciamos a relevância da formação tanto inicial como continuada, pois todas consideram que esta é imprescindível para a efetivação da inclusão escolar. Nessa perspectiva, a análise das professoras condiz com o que é colocado por Martins (2016):

Apesar dos avanços evidenciados, especialmente nos últimos anos, podemos perceber que a formação docente, tanto em caráter inicial como continuado, precisa ser cada vez mais repensada a partir dos desafios enfrentados pelos profissionais de ensino no cotidiano escolar. Esta vem exigindo profissionais mais qualificados e atualizados, que possam refletir criticamente sobre a sua prática e reconstruí-la de maneira permanente. (MARTINS, 2016, p.209-210)

Já com relação à graduação inicial para essa atuação as opiniões são divergentes, pois algumas consideram que esta deve ocorrer no curso de Pedagogia, outras em um curso específico: uma graduação em Educação Especial. Nos seguintes enunciados contatamos tais concepções:

Eu acho que essa formação inicial deveria então mudar, ampliar a grade da Pedagogia colocando, igual a mim que estou com vinte e um anos de sala de aula é o primeiro ano que eu pego crianças assim, ai estudar primeiro pra depois trabalhar com ela, pra mim, no caso já tinha que ter colocado na grade curricular lá, pra estar facilitando hoje. (Professora Fabiana- Regente)

Eu acho que nenhum dos cursos tem base para isso, mesmo a Pedagogia é muito superficial, você não aprende nem um milésimo do que precisa ser aprendido, então acho que tem que ter uma graduação específica para esse ensino especial, eu até perguntei ela ((pesquisadora)) falou que em São Paulo tem essa graduação, então eu acho que deveria trazer pra cá para estudar os quatro, cinco anos somente educação especial. (Professora Neuza- Apoio)

A professora Fabiana compreende que se faz necessária a ampliação na matriz do curso de Pedagogia para que contemple a Educação Especial, pois acredita que primeiro o professor precisa conhecer e estudar sobre a área para depois atuar junto aos alunos.

Já a professora de apoio Neuza considera que para essa atuação o professor deve cursar uma graduação específica, ou seja, um curso que tenha como foco somente a Educação Especial, com disciplinas específicas dessa área.

Diante do exposto, compreendemos que as professoras consideram a formação como ponto crucial para a atuação com alunos público alvo da educação especial, portanto, todas concordam que esta precisa principiar na formação inicial.

Nessa medida, suas falas corroboram com as convicções de Pletsh (2009, p.147) ao afirmar “a necessidade da melhoria da formação como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos”.

Em relação à formação continuada as professoras indicaram o curso de Libras como o aperfeiçoamento realizado pela maioria (sete professoras cursaram, entre regentes e apoio). As mesmas declararam que havia um Instituto disponibilizando o curso na cidade, desse modo, a formação ocorreu de maneira individualizada utilizando recursos próprios, ou seja, não se tratou de uma política de formação oferecida pelo município ou pelo Estado.

No que se refere ao curso de Libras realizado, as professoras enfatizaram que como não trabalharam na área e não utilizaram aqueles conhecimentos, estes foram esquecidos. A seguir, algumas declarações das mesmas:

Bom o curso de Libras que eu fiz, já faz três anos e eu acho que é uma coisa assim que é, é prática é o dia a dia e ai quando você não pratica, ai você acaba esquecendo, então assim eu acho que é uma coisa, achei muito interessante, achei muito proveitoso na época mas que fico meio perdida até mesmo porque meus alunos que eu já tive, não foi o caso de eu estar usando , mas é um curso que eu acho que é , se eu tivesse tido a oportunidade de ter praticado seria um curso muito proveitoso.(Professora Roberta- Apoio)

Eu fiz um curso de Libras, na época eu tinha um aluno com deficiência auditiva, então o pouco que eu aprendi, porque foi um curso muito rápido, o que eu aprendi eu pude trabalhar com ele naquele ano, como depois eu não tive mais aluno, não tive contato com nenhuma pessoa que tenha deficiência, despratiquei, não pratiquei e esqueci, a gente acaba esquecendo.(Professora Tarsila-Regente)

Nesse contexto, ficou evidente que, nesta formação, as professoras não obtiveram um conhecimento geral no que se refere às práticas pedagógicas para atuação com todos os alunos público alvo da educação especial, pois, como constatamos na pesquisa, apenas uma professora regente teve um aluno surdo em sala de aula e, no geral, os alunos atendidos têm Deficiência Intelectual.

De acordo com Vitaliano e Dall' Acqua (2012), a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) deve ser incluída nos cursos de Formação de Professores, Educação Especial e Fonoaudiologia. Nesse contexto, Martins (2016, p. 205), ao discutir essa questão, pontua que:

[...] vale salientar que a oferta isolada da disciplina de Libras, embora de suma relevância para a formação docente, sem que tenha havido, pelo menos, o oferecimento de uma disciplina obrigatória que possibilite uma visão da Educação a ser ofertada às pessoas com diversos tipos de necessidades educacionais especiais numa

perspectiva inclusiva, não oferecerá subsídios mais substanciais para uma atuação com a diversidade do alunado em classe regular.

Dessa maneira, Vitaliano e Dall' Acqua (2012) e Martins (2016) compreendem que a lei que implanta a Libras nos cursos viabiliza a formação para a atuação com alunos surdos, entretanto, asseveram a necessidade de uma formação que contemple o processo de inclusão no geral, ou seja, as particularidades dos outros alunos.

Cabe registrar, no que diz respeito à formação, que uma das professoras destaca-se nesse quesito, pois possui três graduações - Pedagogia, História e Letras - e na área da Educação Especial tem curso de Libras, todos os níveis, Braille e especializações em Neuropedagogia e Psicopedagogia que, segundo ela, embasam seu trabalho na área da inclusão.

A professora a que nos referimos exerce a função de professora de apoio há dezesseis anos e sua trajetória na área é reconhecida pelas colegas. Entretanto, sua formação caracteriza-se como uma busca individualizada, ou seja, ela, por conta própria, buscou cursos relacionados à atuação com o público alvo da educação especial. Notamos tal assertiva em seus dizeres:

Para cada deficiência teria que ter um curso específico, como eu estou ensinando o Braille eu me virei e aprendi Braille, eu precisei ler e escrever Braille, ensino demais por isso que ela está falando ali que a menina fica cansada, porque eu quero que ela leia, eu quero que ela escreva muito, então ela não foi alfabetizada até o ano passado, então ela já está lendo, uma gracinha, eu ponho ela pra ler livro todo dia e faço tudo quanto é coisa para que as aulas fiquem interessantes para ela poder ter uma vontade de ir para a escola, quando chega época das férias, lágrima não pinga não, escorre, chora, quer ficar só na escola, é porque ela está gostando né da escola. (Professora Juliana- Apoio)

Dessa maneira, evidenciamos que a professora procura cursos relacionados às particularidades do educando com o qual esteja trabalhando. Entretanto, corroboramos com Vilaronga e Mendes (2014, p.141) ao apontarem que “precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuarão, em consonância com os professores das salas regulares”.

No contexto de políticas neoliberais os professores têm enfrentado um processo de desvalorização e descaracterização de seu trabalho. Nessa medida, a

crise de identidade vivenciada pelos professores relaciona-se ao *status* ocupado pela profissão em nível social, assim recebem baixos salários, nem sempre são valorizados pela sociedade e há uma precariedade na sua formação profissional. Nas palavras de Facci (2004, p.14), “a formação dos educadores é praticamente feita por eles mesmos. Os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação”.

Nesse contexto, a formação tem se caracterizado como uma busca pessoal, portanto, no caso do professor que atua na Educação Especial essa questão torna-se evidente, assim cabe àquele que tem interesse procurar a qualificação na área. Tal perspectiva aparece nas falas das professoras:

Eu concordo com ela que falta de preparo, mas, assim igual no meu caso eu cai de pára- quedas, então eu acho que assim, a Juliana tem muito preparo porque ela correu atrás, ela procurou os cursos para serem feitos, então eu acho que cabe a cada um se for continuar nessa profissão, entre aspas, né, de especial, procurar se qualificar, correndo atrás como a Juliana fez, porque não é esperar a prefeitura mandar um curso, ou o Estado mandar, é você procurar, né.(Professora Neuza- Apoio)

A Juliana, por exemplo, ela está há muitos anos modulada como apoio, então ela foi se preparando e eles foram colocando [...]
(Professora Tarsila- Regente)

Desta feita, Victor e Oliveira (2017) evidenciaram em sua pesquisa que os professores, em seus relatos, apresentaram uma concepção de formação entendida como iniciativa pessoal, portanto, responsabilidade do próprio professor. As verbalizações anteriores também seguem essa direção no que se refere ao professor que atua como apoio, ou seja, este deve procurar sua profissionalização. Dessa maneira, corroboramos com as autoras citadas ao problematizarem essa tendência:

A tendência de ver a formação como uma iniciativa pessoal e de responsabilidade apenas do professor bem como a noção de “professor pesquisador” demanda uma discussão como parte de um projeto educativo que é social e político, implicando, portanto, maior envolvimento do Estado de forma a não apenas financiar projetos consistentes de formação, mas também criar as condições apropriadas aos professores para participar desses projetos.
(VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p.52)

Nessa perspectiva, compreendemos que essa tendência de busca individualizada desresponsabiliza o Estado no que concerne à formação dos professores para atuação com os alunos público alvo da Educação Especial. Sobre isso, Silva (2010) explica que:

[...] quanto mais se aceitar que os processos de formação continuada sejam assumidos pelos sujeitos, como se essas fossem parte de suas atribuições pessoais que extrapolam o profissional, estamos isentando os sistemas de ensino, ou seja, logo seus empregadores de suas obrigações trabalhistas para com seus funcionários: a qualificação em serviço. Estas práticas, oriundas do modelo neoliberal, em que ocupa com a minimização do Estado para com os seus compromissos com os setores básicos da existência, como educação, saúde e moradia. Essas obrigações que são institucionais são transferidas para o sujeito que por meio do processo de naturalização as assume e passa a realizá-las naturalmente como parte de suas obrigações e responsabilidades. (SILVA, 2010, p.26)

A autora reafirma que a formação continuada trata-se de uma obrigação dos sistemas de educação, assim, ao transferir tal incumbência para a esfera individual desobriga-se o Estado no que se refere às suas responsabilidades e, nessa conjuntura, a formação do professor, principalmente a respeito da atuação com o público alvo da Educação Especial, tem se caracterizado como deficitária, quando existente.

A pesquisa evidenciou que na rede municipal de educação, foco desse trabalho, a lacuna na formação tanto inicial como continuada ainda persiste no que diz respeito aos conhecimentos relativos à Educação Especial e à Educação Inclusiva. Nessa conjuntura, corroboramos com Martins (2016, p. 210) quando afirma:

Urge, pois uma necessidade de investimentos na área, visando a melhoria da preparação de profissionais para atuação no ambiente regular de ensino com alunos público alvo da Educação Especial, bem como um trabalho efetivo da parte do sistema de ensino no sentido de oferecer orientações, em processo, derrubando muitas barreiras ainda existentes, de cunho atitudinal e pedagógico.

Verificamos a necessidade de uma formação tanto inicial como continuada que contemple o processo de inclusão no geral e, para tanto, faz-se imprescindível a implementação de políticas públicas efetivas de formação de professores com vistas à atuação com o público alvo da Educação Especial; tais políticas devem ser

implementadas em âmbito federal, estadual e municipal. E, nesse contexto, o investimento é fundamental.

4.1.2- Tornar-se professora: associar à maternidade

Neste item, buscamos compreender a trajetória das professoras, ou seja, se a opção pelo magistério foi uma escolha e de que maneira analisam essa profissão. Os dizeres das professoras demonstram que a maioria não tinha intenção de se tornar professora, sendo que o ingresso nessa carreira ocorreu por não possuírem outras possibilidades. A seguir, as declarações das professoras evidenciam tais análises:

*Meu sonho era fazer Psicologia, mas não fiz, fiz Magistério **por falta de opção**, porque meu pai quis que eu fizesse, mas meu sonho era estudar no Estadual (colégio), porque eu achava que lá ia ser um máximo, meu pai não deixou, ai eu fiz Magistério no Colégio, mas meu sonho era a Psicologia, mas não fiz, porque acho que eu desinteressei, depois fiz História também por falta de opção, porque não tinha outro curso [...](Professora Natália- Regente)(grifo nosso)*

*Eu fiz Magistério **por falta de opção**, morava no interior, não tinha faculdade aqui na época, se quisesse estudar ou fazia Contabilidade ou fazia Magistério, eu como mulher, fiz Magistério porque achava que era o melhor pra mim [...] (Professora Tarsila- Regente)(grifo nosso)*

*Pra falar a verdade foi, cai de pára-quedas, vamos dizer assim porque escolha, **escolha não foi**. (Professora Gabriela-Regente)(grifo nosso)*

As expressões das professoras evidenciam a falta de opções em relação à profissão, ou seja, a atividade, em suas trajetórias, não foi uma opção, uma escolha, ocorreu devido a não terem outras possibilidades. No que se refere a tal conjuntura, Freire (1997) analisa que:

[...] Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997, p.32)

Freire (1997, p.33) pontua a importância da tarefa do professor, contrapondo o paradigma da desvalorização, em suas palavras, “é indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios”.

Nesse contexto, Facci (2004) ressalta a crise de identidade vivenciada pelo professor no que se refere ao *status*, em nível social, ocupado por tal profissão:

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. O investimento dado à educação é muito pequeno por parte dos governantes. A desvalorização não acontece somente ligada à recursos financeiros. A própria forma como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação. (FACCI, 2004, p.28)

Trata-se, portanto, da realidade vivenciada pelos professores em um contexto neoliberal, que prioriza o capital. Nessa conjuntura, as condições de trabalho do professor são precárias e não compete a ele ensinar, mas sim adequar os alunos para que se tornem empregáveis, ajustando a educação às exigências do mercado.

Nesse contexto, Facci (2004, p. 3) assevera que “os professores estão diante de situações que denigrem seu trabalho, o que acarreta o sentimento de impotência diante dos problemas enfrentados pela educação na atualidade”.

Em contraposição a esse paradigma que desvaloriza o professor, assim como a escola, defendemos uma educação humanizadora que, alicerçada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, retoma a importância do papel do professor e da escola para o desenvolvimento humano. Desta feita, corroboramos com Mello e Lugle (2014, p. 262) acerca da educação que almejamos:

Nessa direção, a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificadamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Em tal concepção, a educação cumpre o papel de formar nos alunos as máximas qualidades humanas, pois, sendo o homem um ser social, as capacidades, as habilidades, as aptidões, enfim, a inteligência e a personalidade são aprendidas.

Trata-se, então, de uma educação humanizadora, na qual o professor tem como tarefa, segundo Mello e Lugle (2014, p.270): “ampliar a relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada-a cultura- por meio de atividades educativas humanizadoras”.

No que se refere à identificação com a profissão as professoras participantes dessa pesquisa foram unânimes em relacionar sua atividade profissional à maternidade. Desse modo, tal paradigma estabelece e valoriza características pessoais em detrimento da competência profissional. A seguir, os relatos demonstram tais questões:

*Eu me identifico com minha profissão, assim, porque eu acho que é **um pouco de mãe** né? E eu sou assim, uma mãe muito coruja ((risos)) Então a gente, eu acho assim, tem, quando eu comecei a trabalhar as professoras falava, assim, minha coordenadora na época, falava que **toda professora tinha que ser mãe**, porque por mais que é difícil a situação, você aquilo eu não dá conta, mas você vai com jeitinho, com carinho e você acaba conseguindo, né! (Professora Roberta-Apoio)(grifo nosso)*

*Eu vejo hoje trabalha com as crianças muito gratificante, porque nós estamos vivendo numa época que, como eu posso explicar, amor, parece que as crianças hoje estão todas carentes, então só de você passar, dar um pouquinho de si pra elas, já é gratificante, os pais hoje acha que dão tudo para os filhos e está pronto, não é assim, tem que, precisava mesmo era educar e dar amor[...]dão um pouquinho de mim pra elas e tenho assim né, como que eu vou falar, eu fico, às vezes, não posso falar dó, que isso né, não, mas assim eu sinto que elas são carentes eu vejo **carência de amor**, né, então eu olho essa parte[...]porque elas se apega com a gente também, as crianças viu, a gente marca um pouquinho na vida delas, ou de bom ou de ruim, isso você pode ter certeza [...](Professora Isabel- Apoio) (grifo nosso)*

Notamos, nas verbalizações das professoras, a valorização de atributos pessoais para realização da docência, inclusive Roberta pontua que, segundo sua coordenadora, toda professora tem que ser mãe, o que retrata a visão da profissão como um ato de cuidado, carinho e afeto. Nessa linha, Isabel ressalta a carência afetiva dos alunos e a importância do professor para sanar tais questões.

Nesse contexto, percebemos nas falas de Lúcia e Isabela a associação do aluno ao filho, como menciona Isabela, o aluno tem ciúmes e até chora, o que demonstra um relacionamento semelhante ao familiar:

*Eu acho assim muito gratificante porque apesar de todas as dificuldades , quando a gente olha naquela carinha, igual já foi falado a gente sente **aquele amor de mãe**, então se a gente está fazendo alguma coisa pela aquela criança, eu acho assim que apesar de todos os obstáculos, a gente vê o resultado e isso aí reflete, como se diz, já dá ânimo na gente, né!(Professora Lúcia- Regente)(grifo nosso)*

*[...] eu vejo um pouquinho como **mãe também né!** As meninas até fala né!O tanto que ele tem ciúme de mim, chega chora, sabe? Então não é que eu mimo ele não sabe? Eu estou pondo ele na linha ((risos)) , não é porque, eu estou formando ele pra vida, gente ![...]* (Professora Isabela- Apoio) (grifo nosso)

A associação da profissão professora à questão de gênero e à maternidade configura-se como um mito, no qual a mulher é considerada uma educadora nata e não necessita de formação, pois a professora caracteriza-se como segunda mãe e a escola como um segundo lar. (ARCE, 2001; FACCI, 2004)

Arce (2001) ressalta que a constituição da imagem da professora, principalmente da Educação Infantil e Anos Iniciais, está impregnada do mito da maternidade, que considera a mulher como a rainha do lar, portanto, a educadora nata.

Nessa perspectiva, para exercer a profissão, o amor e a doação são os pré-requisitos, assim como as características pessoais como calma, paciência, delicadeza, voz agradável, entre outras. Arce (2001, p. 8) salienta que:

[...] Essas características são marcadas pela não-profissionalização, espontaneidade, utilização de trabalho voluntário, negação da teoria, exarcebada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, valorizando assim seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, além do reforço de que educar e cuidar pertencem ao mundo privado, doméstico, das mulheres, que são as únicas possuidoras do “coração de mãe”, definidos nos moldes de Froebel.

Este mito, na visão de Arce (2001), foi posto a serviço de interesses políticos e econômicos, pois nas décadas de 1970 e 1980 ocorriam no Brasil lutas em prol da expansão da Educação Infantil. Naquele contexto, o país optou pela educação mais

barata, sendo que uma das estratégias para isso foi a convocação de mães para o trabalho voluntário nessa área, e o que justificou essa proposta foi o mito da mulher/educadora nata.

Nesse sentido, concordamos com Facci (2004, p. 27) ao argumentar que “a questão de gênero, todavia, pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos, e não pela possibilidade de ensinar”.

Nesse contexto, Freire (1997), em seu livro “Professora sim, tia não”, já analisava as questões pertinentes à associação da professora à tia, ou seja, relacionar a profissão ao parentesco:

[...] Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p.9, grifo do autor)

Freire (1997) analisa, portanto, a distorção da tarefa profissional da professora, ou seja, ao identificar a professora como “tia” compreende-se que esta é um parente, o que caracteriza uma relação familiar. Dessa maneira, as “tias” não buscarão seus direitos, em uma greve, por exemplo, pois as mesmas não podem prejudicar seus “sobrinhos”.

Trata-se, então, de um pano de fundo que reflete a desvalorização da profissão professora em prol da ideologia da classe dominante. Nessa medida, Freire (1997, p.9) assevera que tal situação representa “retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”.

Nesse contexto, faz-se necessário retomar a valorização do trabalho do professor, assim como seu papel principal, que é ensinar. Para tanto, é preciso romper com os estereótipos impregnados na profissão e referendados pelos professores.

Portanto, trata-se de compreender o professor como aquele que “transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação”. Nesse sentido, seu papel é imprescindível, pois cabe ao professor a tarefa de ensinar os conhecimentos construídos historicamente. (PASQUALINI, 2010, p. 189)

4.2- Trabalho docente

4.2.1- Professora de turma inclusiva e critérios para tornar-se professora de apoio

O aumento de alunos público alvo da Educação Especial na escola regular tem se intensificado, tal realidade, por sua vez, leva ao debate acerca da inclusão escolar. Nesse sentido, a discussão passa pelo modo como esta vem se efetivando nas redes de educação.

Soares e Carvalho (2012, p. 68) ressaltam que os professores estão “sendo convocados, se não a uma participação mais efetiva na educação desses alunos, ao reconhecimento do direito de sua efetivação em todos os âmbitos e todas as modalidades da educação”.

A pesquisa em questão foi realizada em uma rede municipal de educação e neste item buscamos demonstrar como a inclusão escolar está sendo conduzida no que se refere aos professores regentes que atuam em turmas inclusivas e aos professores de apoio. Desse modo, os depoimentos a seguir demonstram que não existem critérios específicos baseados na formação para tornar-se professor de apoio em uma turma inclusiva:

*Eu acredito que **não tem critério praticamente nenhum** para trabalhar na área inclusiva, assim apesar de, se na escola estiver precisando e se você tiver ali, dá conta, então vai. Assim, como se diz, se você der conta, capacidade, potencial, se você tiver pulso firme e tiver disponível para aquilo ali, você vai independente do que você esteja fazendo. (Professora Francielly- Regente)(grifo nosso)*

Eu estava dando aula para o jardim ai a diretora virou e falou Isabel acho que você vai dar certo com dois alunos ali, já estão no quarto ano e não sabem escrever nem o nome, falei eu dá certo porque vai arruma eles pra mim, pelo menos fazer com que eles escrevam o nome, assim que eu inicieí, ai foi você vai lá, eu? Não, você vai dar conta, posso tentar, consegui com os meninos eles quase alfabetizou, não escrevia o nome conseguiram escrever o nominho, pelo menos isso eu consegui deles e daí eu fiquei trabalhando com

criança deficiente, me põe numa escola aqui, me joga em outra ali [...].(Professora Isabel- Apoio)(grifo nosso)

Os relatos demonstram que os parâmetros para atuação com o público alvo da educação especial não são claros e definidos. A professora Francielly esclarece que se a escola necessita e o professor tem determinadas características, como capacidade e “pulso firme”, é colocado naquela função.

Nessa perspectiva, Silva, Tartuci e Deus (2015, p.48), ao discutirem como os professores ingressam nas salas de recursos multifuncionais, evidenciam que, apesar da extensa legislação em Goiás, “o que se apresenta nas falas é que os critérios para ingresso como professora das SRM [Sala de Recursos Multifuncionais] não obedecem aos dispositivos legais e elas se sentem despreparadas para tal função”.

A professora Isabel, por sua vez, comenta como se tornou professora de apoio, ou seja, a partir do pedido da diretora, a mesma foi retirada da sala, no caso, o Jardim, e colocada nessa função para, segundo a diretora, ajudá-los a escrever pelo menos o nome.

Outra questão relevante na fala dessa professora trata-se da instabilidade do professor de apoio, isto é, é constantemente deslocada de escola, dependendo dos interesses da rede. A seguir, a professora Tarsila esclarece alguns pontos a respeito da escolha do professor de apoio:

[...] o professor de apoio também ele não é escolhido, é por acaso, não é escolhido aquele ali que tem uma especialização. É o que tem pra você, você quer ai a gente como se diz o professor tem que adaptar , aprendendo a trabalhar com aquele aluno, se a gente não sabe, se a gente não conhece a deficiência dele, a gente vai pesquisar, ai gente ta com aquele aluno aquele ano, pelo menos no município é assim, a gente vai trabalha aquela deficiência dele e procurar fazer o melhor trabalho possível com aquele aluno e o professor de apoio do mesmo jeito, por acaso , porque no município que eu conheço que tem vários cursos na área da inclusão é a Juliana, só a Juliana aqui, os outros vai fazendo por acaso esses cursinhos, não tem nenhum que tem assim, sabe o professor não é escolhido pela bagagem que ele tem, nem pelos cursos que ele tem. (Professora Tarsila- Regente) (grifo nosso)

A professora destaca, então, que os critérios para assumir a função de professor de apoio não estão relacionados à formação ou à experiência na área da Educação Especial. Desta feita, tais questões, na rede pesquisada, equivalem aos resultados encontrados por Silva, Tartuci e Deus (2015, p. 49):

A forma como os professores são encaminhados às SRM demonstra que, no sudeste goiano, havia uma tendência em não se observar os critérios definidos pela legislação de Goiás, que prevê na Nota Técnica GAB/SEE 4060, a nomeação do pedagogo como professor do AEE (GOIÁS, 2011).

Inferimos que, como na pesquisa das autoras supracitadas, a rede, foco da pesquisa, não segue os critérios postos pela legislação de Goiás para modulação do professor de apoio. Cabe registrar que como não existem documentos norteadores sobre a questão na rede municipal, locus dessa pesquisa, a mesma deve seguir as diretrizes do Estado.

Notamos, portanto, que a modulação do professor de apoio é decidida pela gestão da escola e pela Secretaria Municipal de Educação. Cabe ao professor buscar como trabalhar com o aluno público alvo da educação especial, pois não existe uma preparação ou qualificação prévia, tal assertiva é evidente na fala da professora de apoio:

Eu cai no apoio na verdade porque eu trabalhava em uma creche e o ano que eu perdi minha dobra surgiu uma substituição, para eu substituir uma professora que era apoio, ai nisso eu fui para escola sem saber o que o aluno tinha, o que ele não tinha, o que eu poderia trabalhar com ele e quando eu cheguei lá eu acredito que eu fiz um bom trabalho porque até então eles me chamaram para trabalhar com a menina que eu trabalho hoje [...] (Professora Laís- Apoio)

Outro aspecto evidenciado na pesquisa no que se refere à escolha do professor de apoio trata-se daquele professor que é direcionado a essa função por questões de saúde, ou seja, o profissional apresenta problemas de saúde e a solução encontrada pela rede é a função mencionada.

Evidenciamos que o entendimento é que essa função é fácil de ser realizada, ou seja, flexível, o que corrobora com sua desvalorização. A seguir, os relatos das professoras de apoio:

Não tem critério para a escolha de professores de apoio, eu vim para o apoio foi no mês de, quase no mês de março, eu estava no quarto ano de manhã, mas eu precisava sair da sala porque eu tenho a síndrome do intestino irritado, então não tem como ficar em sala de aula freqüente, ai me deram o apoio à tarde e fiquei mais flexível.(Professora Neuza- Apoio)

Eu estou na inclusão porque eu acho que fui praticamente forçada, ou você pega, ou você pega, eu acho que não tem critério para poder estar na inclusão. Foi assim, ó, matriculou um aluno aqui nessa escola que ele tem deficiência, não mental e sim física, ai me ligaram oferecendo assim, não foi bem um oferecimento, eu entendi como uma imposição, ai, no entanto, no primeiro dia, eu não conhecia a criança, ai no primeiro dia de aula me perguntaram e ai você vai ficar com o fulano, ou você pega sala e eu tiro um que está dentro de sala para cuidar dele? Ai eu preferi cuidar do menino e estou até hoje e gostei [...] (Professora Bianca-Apoio)

O depoimento da professora de apoio supracitado demonstra outra situação em que a função é imposta ao professor, ou seja, este não tem outras opções e aceita a função mediante exigência da gestão.

Notamos, portanto, que a modulação do professor de apoio, assim como do professor regente que assumirá uma turma inclusiva, tem ocorrido mediante parâmetros desvinculados da formação, experiência na área e legislação vigente no Estado. Em seguida, os relatos confirmam tais assertivas:

Eu acho que eu cai no apoio assim, é eu já trabalhei muitos anos, né, 27 anos [...]então 27 anos dentro de uma sala de aula, de segundo e colegial, depois 14 anos e meio em uma direção, né, cargo político, fiquei 8, depois 3 e meio, depois fiquei 3, agora como eu sou concursada, tem que colocar eu em algum lugar[...] (Professora Isabela)

Não tem critério ((todas dizem que não, uma diz que o critério é política)) ((o critério é político?)) Basicamente é, entre outras coisas. ((tem alguma orientação)) não nenhuma[...] (Professora Tarsila-Regente)

Observamos nas declarações acima duas questões no que se refere à função professor de apoio. A primeira trata-se do direcionamento do professor que está há muitos anos na rede, por vezes, prestes a se aposentar, para essa ocupação. A segunda revela as colocações relacionadas às indicações políticas, que, conforme dito pelas professoras ocorre com frequência.

A professora Marcela, em seu depoimento, esclarece que pediu essa função por questões de saúde e, como mencionado por ela, não estava conseguindo realizar um bom trabalho como regente devido ao cansaço, mais de quarenta anos em sala de aula:

[...] há muitos anos que eu dou aula, mais de quarenta anos e esse ano eu pedi, eu pedi pra ficar no apoio porque me deram uma sala e eu não tava conseguindo, eu não consigo sentar durante a aula e eu

estava, recentemente tinha quebrado o tornozelo e ainda estava recuperando ai eu pedi, gente me dá um apoio deixa eu trabalhar, assim inclusive eu fiz de tudo, estou fazendo né, esforçando o máximo.(Professora Marcela- apoio)

Observamos nos relatos das professoras que os critérios utilizados para a modulação do professor de apoio estão relacionados a: problemas de saúde do profissional; indicações políticas; pedido do próprio professor; profissionais prestes a se aposentarem; não compatibilidade com a regência de sala; e, ainda, imposição da gestão escolar. Tais parâmetros contradizem as legislações vigentes, tanto em âmbito nacional como estadual.

A LDB 9394/96, assim como a Resolução de 2001, esclarecem que o professor de Educação Especial deve possuir uma especialização adequada e o professor regente, por sua vez, necessita ser capacitado para inclusão dos alunos público alvo da educação especial em sala de aula.

Assim, faz-se necessário salientar, como já dito, que na rede municipal em que realizamos a pesquisa não existem documentos norteadores no que se refere à formação do professor de apoio, entretanto, o Estado de Goiás possui diretrizes que direcionam tal função.

Desse modo, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de ensino de Goiás 2016/2017 indicam o seguinte perfil para o professor de apoio: ter habilitação em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas e ser especialista na área da Educação Especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial. Notamos, portanto, que a legislação esclarece que tal professor necessita de uma formação inicial e continuada na área da Educação Especial.

Oliveira e Santos (2011), em uma pesquisa acerca da formação de professores em uma rede municipal de educação da Amazônia Paraense, ressaltam que não existem critérios para o professor assumir uma turma e trabalhar com a Educação Inclusiva. As autoras destacam ainda que não há uma formação para esse trabalho e a busca por conhecimentos sobre essa área apresenta uma dimensão subjetiva, ou seja, quem se interessa busca por eles.

Evidenciamos, então, a necessidade da implementação de critérios específicos dentro da rede de educação municipal para a modulação de professores de apoio e professores que irão atuar com o público alvo da educação especial. Tais critérios precisam basear-se na legislação já existente, ou seja, parâmetros

fundamentados na formação. Nessa medida, corroboramos com Soares e Carvalho (2012) ao pontuarem que:

Se a inclusão qualificada depende do trabalho realizado em sala de aula, não há como se prescindir, de um lado, do apoio especializado efetivo e concreto durante as atividades desenvolvidas na classe regular; de outro lado, para que o trabalho especializado redunde em melhor rendimento escolar, o professor por ele responsável necessita não só de se inteirar do que se realiza em sala de aula, mas também possuir formação suficiente para, com base no que conhece do aluno com deficiência, sugerir modificações didáticas compatíveis com suas características. (SOARES; CARVALHO, 2012, p.62)

O professor de apoio e o professor regente necessitam de uma formação sólida que possa embasar a prática educativa, pois, como afirmam Antunes e Glat (2011), a formação ainda se constitui como um nó crítico dentro do processo de inclusão escolar.

4.2.2- Práticas pedagógicas em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado

Nesse item discutimos as práticas pedagógicas que vêm ocorrendo na rede municipal, foco desse estudo, tanto em sala de aula como no Atendimento educacional especializado. Nessa medida, verificamos que o trabalho com o aluno público alvo da educação especial tem se caracterizado em uma dimensão individual, por vezes realizado fora da sala de aula. Esse fato se revela nas declarações das professoras:

A primeira coisa que eu faço quando a aluna chega, eu tiro-a da sala para gente ler livro que eu traduzo em Braille e ai eu tenho que falar muito alto e como a sala é cheia, ai eu saio com ela da sala até ela ler e ela está ficando tão inteligente para ler o Braille[...] (Professora Juliana- Apoio)

O relato da professora de apoio Juliana demonstra que ainda não ocorre um planejamento conjunto com a professora regente, pois a atividade inicial da aluna público alvo da educação especial não é a mesma dos outros alunos.

Desse modo, corroboramos com a perspectiva de Capellini e Mendes (2007, p.124) ao pontuarem o papel do professor de apoio, nas palavras das autoras: “o professor especialista não deve assumir o papel do professor regular, mas adquirir

um conhecimento mais sólido do currículo e conteúdos, essencial a colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar todos os alunos”.

Assim, para uma inclusão efetiva, no caso do depoimento da professora Juliana, faz-se necessário um planejamento colaborativo para que as atividades da aluna com deficiência não estejam desconectadas daquelas do restante da turma.

Assim, cabe ressaltar que o papel do professor de apoio, a nosso ver, não deve ser voltado exclusivamente para o aluno público alvo da educação especial. Concordamos com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 94), quando afirmam que:

[...] o professor de Educação Especial é um recurso para a sala toda, incluindo o professor do ensino comum e todos os alunos, e não apenas para determinados alunos com deficiência(s). Ao mesmo tempo, ele tem o papel de trabalhar conjuntamente com o professor do ensino comum em busca do efetivo aprendizado do aluno com deficiência junto aos outros alunos, participando da mesma atividade e tendo acesso ao mesmo conteúdo, e não deve retirá-lo do contexto da aula para lhe ensinar separadamente.

O relato acima evidenciou uma situação oposta àquela proposta pelas autoras supracitadas, ou seja, a professora de apoio Juliana retira a aluna da sala para ensiná-la, portanto, demonstra que sua atuação é focada apenas em sua aprendizagem. Nesse contexto, não ocorre inclusão, mas uma separação e um trabalho individualizado e desvinculado da turma. A seguir, outro relato:

É do início até o meio do ano até as férias, as atividades eram feitas adaptadas pelo caderno da professora, até a primeira semana foi, quando a coordenadora fez a visita lá na escola, que foi fazer a avaliação, viu que ele não tem condições de fazer nem conteúdos adaptados e foi onde nós voltamos lá na estaca zero de fazer atividades de coordenação motora e tirar ele da sala de aula três vezes por semana porque antes também ele só ficava na sala de aula, do início ao meio do ano, aí mudou agora a partir de agosto. Por que antes era só sala de aula mesmo, ele ficava do início ao fim só sala de aula, aí agora quando a gente voltou em agosto que ela foi lá, ela viu realmente que ele não tem condições, voltou as atividades todas para a coordenação motora e tirar ele de sala três vezes por semana para ver filme, fazer jogos, essas coisas. (Professora Thaís-Apoio)

O depoimento da professora de apoio Thaís evidencia orientações que se contrapõem à inclusão escolar, pois o aluno é retirado da sala de aula regular e as atividades que lhe são propostas não condizem com os conteúdos da turma.

Tartuci (2011) problematiza, em sua pesquisa, as adaptações significativas, ou seja, aquelas que eliminam conteúdos básicos do currículo. No caso descrito anteriormente ocorreu essa situação ao determinar a volta às atividades relativas à Educação Infantil, à coordenação motora, especificamente.

Dessa maneira, ao aluno que frequentava o 2º ano do Ensino Fundamental I eram oferecidas atividades referentes ao Jardim. Sobre isso, Tartuci (2011, p.1789) pontua que “há substituição de conteúdos dos anos iniciais por atividades motoras, brincadeiras e jogos, ainda que estes não devam ser excluídos do currículo de anos iniciais, pois apresentam outras características”.

Nesse contexto, portanto, acontece uma redução do conteúdo, fato que acarreta prejuízos ao aluno público alvo da educação especial. Concordamos com Góes (2002, p.99) ao afirmar que “o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas”.

As declarações das professoras de apoio demonstram que a prática pedagógica voltada ao aluno público alvo da educação especial ainda se caracteriza como segregadora ao retirar o aluno da sala regular. Tal atitude é baseada na ideia de que esses alunos seriam mais bem atendidos em ambientes separados. Esse ideário advindo do modelo da segregação ainda se encontra arraigado nas verbalizações de algumas professoras, como, por exemplo:

É o que eu falei eu concordo com a Segregação, que é a inclusão do aluno com deficiência na entrada, no recreio, na educação física, em uma apresentação, mas ele ter uma sala específica, igual a Rafaela falou o lúdico, e eu to trabalhando com um aluno que eu vou trabalhar o lúdico com ele, os outros querem brincar também, eu to lá com quebra- cabeça os outros querem brincar também, então acaba chamando a atenção, atrapalhando todos os outros coleguinhas, então eu sou a favor da segregação, que é uma sala unificada com esses alunos, mas que eles acabam entrosando com os outros na hora do recreio, em uma apresentação. (Professora Neuza- Apoio)

Notamos, no depoimento acima, que a concepção da professora de apoio no que se refere à inclusão escolar está atrelada a uma ideia de resistência e até de desconhecimento do potencial do aluno público alvo da educação especial. Nessa medida, Victor e Oliveira (2017) problematizam essas questões:

[...] o longo tempo de atendimento educacional a crianças e jovens da educação especial em espaços confinados configurou, entre

muitos profissionais, especialmente os professores regentes, a ideia de que a escola regular não é espaço para eles, pois não tem capacidade para aprender como as demais crianças. Em seu processo de constituição como professores, muitos desses profissionais não tiveram contato com alunos com deficiência, não trataram desse tema nos cursos de formação inicial, não vivenciaram o lugar de professor de aluno “especial” e, portanto, não se reconhecem no lugar de professores desses alunos. (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p.48-49)

Observamos que apesar de estar na função de professora de apoio o relato da professora condiz com as discussões de Victor e Oliveira (2017). Trata-se, portanto, da compreensão errônea da incapacidade do aluno público alvo da educação especial advinda, como apontam as autoras, da falta de formação inicial e continuada acerca da inclusão escolar, bem como da descrença na possibilidade de ensinar esse aluno, o que acarreta situações de práticas caracterizadas como caridade ou indiferença. Desse modo, as falas abaixo corroboram com tais assertivas:

Eu acredito que para cada tipo da deficiência, o lugar, por exemplo, quando trabalha com certos tipos, por exemplo, o lúdico com uma criança lá no meio da sala e aí os outros fica tudo olhando, quer aquilo ali, é difícil, igual no Jardim, por exemplo, os meninos é difícil deles entenderem, eles querem brincar também, então eu creio que para cada tipo de atividade, cada tipo de deficiência teria que ter um, sim inclusão tá ali no meio no convívio, né, mas teria que ter um lugarzinho específico. (Professora Rafaela- Regente)

Segundo vocês têm que socializar né! Parceria, na minha opinião, se perguntar o que você gosta de fazer, eu falo queria trabalhar sozinha numa salinha com meu aluno, acho que renderia mais, pra mim, você entendeu? Eu ia lá trabalhar e tal, porque tem hora gente que a gente fica sem liberdade na sala e atrapalha o professor, querendo ou não atrapalha o professor regente, pensa está falando lá na frente e eu lá atrás conversando com meu menino, atrapalha, fala a verdade, atrapalha sim! Eu pra mim eu poderia ter um cantinho e eu dava aula pra ele, mas já que não pode né, vamos! Porque poderia ele estar na escola e tudo, mas eu ter um cantinho para trabalhar com ele. Você concorda comigo? (Professora Isabel- Apoio)

Inferimos, a partir do relato da professora de apoio Isabel, que não há uma relação colaborativa com a regente, pois, segundo ela, suas intervenções atrapalham a aula e em seu entendimento deveria trabalhar com o aluno em outro ambiente.

As falas ainda demonstram uma concepção na qual os alunos deveriam permanecer separados. Diante desse quadro, Plestch (2009, p.153) assevera que

“não adianta apenas incluir os alunos especiais em salas regulares. É necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja a educação inclusiva”.

Nesse contexto, concordamos com Vilaronga e Mendes (2014) quando pontuam que o apoio ao aluno público alvo da educação especial deve centrar-se na sala de aula e não especificamente em serviços que o retirem desse ambiente.

Portanto, faz-se necessário que os recursos necessários ao aluno estejam na sala de aula regular, sejam estes o acompanhamento de um professor de apoio e/ou tecnologia assistiva, assim como as adaptações necessárias. Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira e Leite (2007, p. 519):

[...] A escola inclusiva é aquela que não precisa de adjetivações, pois une educação comum e especial, considerando as necessidades dos alunos durante todo o processo de escolarização, através de uma educação diferenciada. [...] Os objetivos dessa escola da qual estamos falando, centram-se na aprendizagem e no apoio ao professor e ao aluno, para garantir a escolarização no ensino comum e facilitar o desenvolvimento das capacidades individuais.

Trata-se de uma reorganização da escola, no sentido de rever conceitos e paradigmas para que possa viabilizar ao aluno público alvo da educação especial a escolarização, assim como seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, no primeiro questionário realizado durante a pesquisa a coordenadora de Educação Especial informou que este não estava ocorrendo, pois não havia professor com formação para tal função. Entretanto, durante os encontros, as professoras discorreram acerca do atendimento que acontece nas salas de recurso multifuncional. A seguir, suas declarações:

*Todas as escolas o AEE Só funciona como **reforço**. Na sala só recebe os alunos com **dificuldade de aprendizagem**, tira da sala esses alunos.* (Professora Neuza- Apoio) (grifo nosso)

*A sala atende individual o aluno com dificuldade, não é contra turno, ele estuda de manhã, ele vai de manhã, á tarde ele vai á tarde, é no horário de aula porque tem muito aluno rural, tem um ou outro que vai no contra turno, mas o **AEE funciona no horário de aula**. Os que tem o apoio não vai não, são os que têm dificuldade, é tipo um reforço.* (Professora Bianca- Apoio) (grifo nosso)

*A escola tem a sala, tinha o professor, tinha aluno, mas **não era usada**.* (Professora Tarsila- Regente) (grifo nosso)

Os depoimentos das professoras demonstram uma descaracterização do AEE e da sala de recursos multifuncionais, pois, segundo elas, os alunos atendidos são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e esse atendimento tem ocorrido no horário de aula, portanto, configura-se como um reforço escolar.

Esses procedimentos contrariam as normativas vigentes: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases (1996); e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), esta última esclarece que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (PNEE-EI; 2008)

A normativa esclarece que o AEE trata-se de um serviço da educação especial que não substitui o ensino regular, portanto, deve ser realizado no contra turno. Observamos, então, que esse atendimento, na rede pesquisada, diferencia-se do que é posto pelas diretrizes e pela literatura acerca do tema. Laplane (2012), ao analisar a PNEE-EI, salienta que:

O atendimento especializado é complementar ou suplementar à formação dos alunos, visa à autonomia e independência deles e deve oferecer a eles programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros e deve estar articulado ao ensino comum. O documento ressalta, ainda, que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido obrigatoriamente pelos sistemas de ensino e deve ser realizado em turno diferente ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado. (LAPLANE,2012,p.18)

Desse modo, a autora pontua as atividades a serem desenvolvidas no AEE, ou seja: programa de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização, assim como ajudas técnicas e tecnologia assistiva, sendo que esse atendimento deve articular-se ao ensino regular.

Vale salientar que a PNEE-EI (2008) determina que o público alvo da educação especial diz respeito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, no contexto pesquisado,

esse público não tem acesso à sala de recursos multifuncional, mas sim aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Na rede municipal pesquisada, o AEE necessita ser revisto, pois, segundo relatos das professoras, existem equívocos nesse atendimento, tais como: o público que frequenta o serviço, somente alunos com dificuldade de aprendizagem, a caracterização como reforço, o horário de atendimento, ou seja, durante o ensino regular, e a não articulação com o professor regente.

Nesse sentido, concordamos com Cardoso (2013, p.46) quando enfatiza que “a SRM só se caracteriza como instrumento de inclusão escolar quando acontece a ação pedagógica apresentada no contexto legal, visto que estar na escola não supre as necessidades educacionais [...]”. Trata-se, portanto, de um dos serviços da educação especial que deve ser planejado e articulado à educação regular.

4.3 – Bidocência e Ensino Colaborativo

4.3.1- Papel do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência

Nesse ponto, pretendemos discutir o papel do professor regente em relação ao aluno público alvo da educação especial, assim como o papel do professor de apoio, ou seja, como tem ocorrido essa prática diária de bidocência. Para tanto, as professoras participantes relataram suas práticas e o que consideram como suas atribuições. A seguir, as declarações das professoras de apoio:

É meu primeiro ano na educação e no apoio eu tento contribuir auxiliando o aluno nas atividades que ele realiza em sala, são apenas atividades para desenvolver a coordenação motora, faço o acompanhamento dele um pouco fora de sala de aula, algumas atividades fora de classe, isso. (Professora Thaís- Apoio) (grifo nosso)

[...] eu fico ali orientando eles, ajudando, inclusive um deles que tem mais dificuldade, ele não tem coordenação motora ainda, é eu fico ajudando nessa parte da coordenação motora, ele só escreve com letra de imprensa ainda, ele não consegue escrever, então quando ela passa lá no quadro uma cópia eu faço aquela cópia para ele bem clarinho para ele trabalhar coordenação motora em cima daquele texto que está sendo lá, mas ele acompanha a leitura, todas as atividades que são feitas e tiro alguns, dois, três dias da semana para gente fazer esse trabalho com material separado porque é o material pedagógico que eu pego aqui na escola pra gente trabalhar. (Professora Marcela-Apoio)

Os relatos das professoras de apoio demonstram que o papel desse profissional tem se restringido somente ao trabalho como aluno público alvo da educação especial, ou seja, a prática desse professor está voltada exclusivamente para esse aluno.

Tartuci (2011, p.1785) problematiza essa questão e assevera que “a presença do professor de apoio, muitas vezes, desobriga o professor regente da docência em relação ao estudante com necessidades especiais”.

Freitas (2013) registra em sua pesquisa que os professores de apoio são unânimes ao descreverem suas atribuições, isto é, seu trabalho se restringe ao aluno público alvo da educação especial e somente quando solicitados realizam outras atividades com os outros alunos.

Dessa maneira, Tartuci (2011) aponta que, nessa conjuntura, o professor de apoio torna-se um professor particular daquele aluno e o professor regente, por sua vez, não se responsabiliza por esse estudante.

Farnocchi (2012) assinala que o apoio direto e individualizado é bastante praticado, ou seja, o professor de apoio senta-se ao lado da carteira do aluno e o ajuda na realização de atividades. Adverte, ainda, que tal prática prejudica a socialização do aluno e promove a discriminação. A autora argumenta que:

Nota-se, portanto, que a prática efetiva dos Professores de Apoio pode representar um distanciamento do princípio de educação para todos preconizado pela Declaração de Salamanca. Infere-se, por isso, que apenas inserir o Professor de Apoio em sala de aula não é suficiente para se promover uma educação de fato inclusiva. É necessário, antes, que o Professor de Apoio e os demais docentes possuam formação e instrução com vistas à promover ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades.(FARNOCCHI, 2012, p.14)

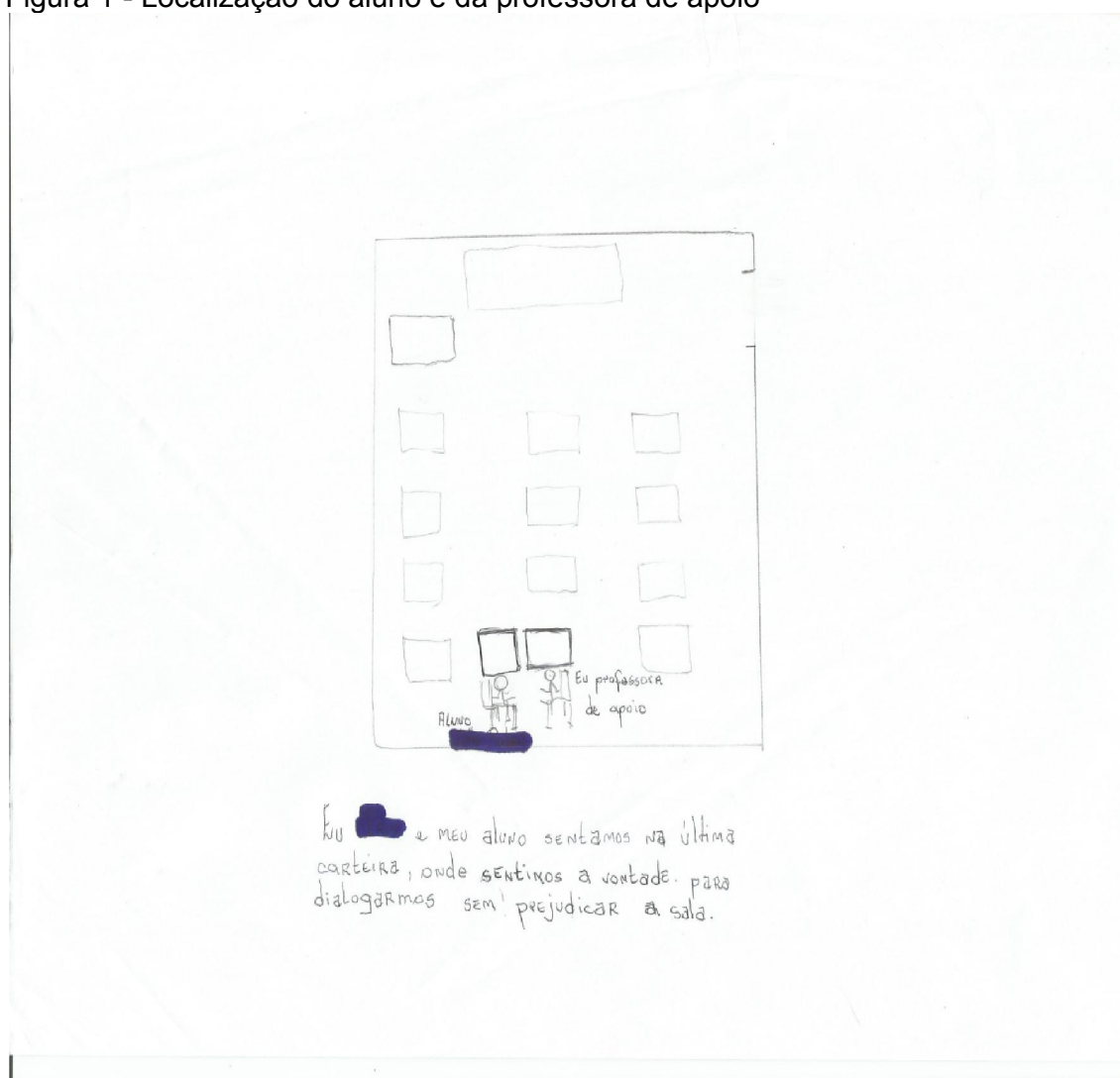
A autora, portanto, assevera a necessidade da formação, tanto para o professor de apoio como para todos os outros profissionais envolvidos. Nessa medida, Mendes (2010) assinala a importância de superar a atuação distinta e isolada do professor de Educação Especial, destaca ainda que:

[...] De modo geral, há uma tendência para se manter dois tipos de formação de educadores para a inclusão, que seria a do professor especializado e do professor para o ensino comum, mas buscando-se uma integração entre os dois cursos, além de uma perspectiva de

formar para uma atuação colaborativa entre os dois profissionais dentro da própria escola regular. (MENDES, 2010, p. 45)

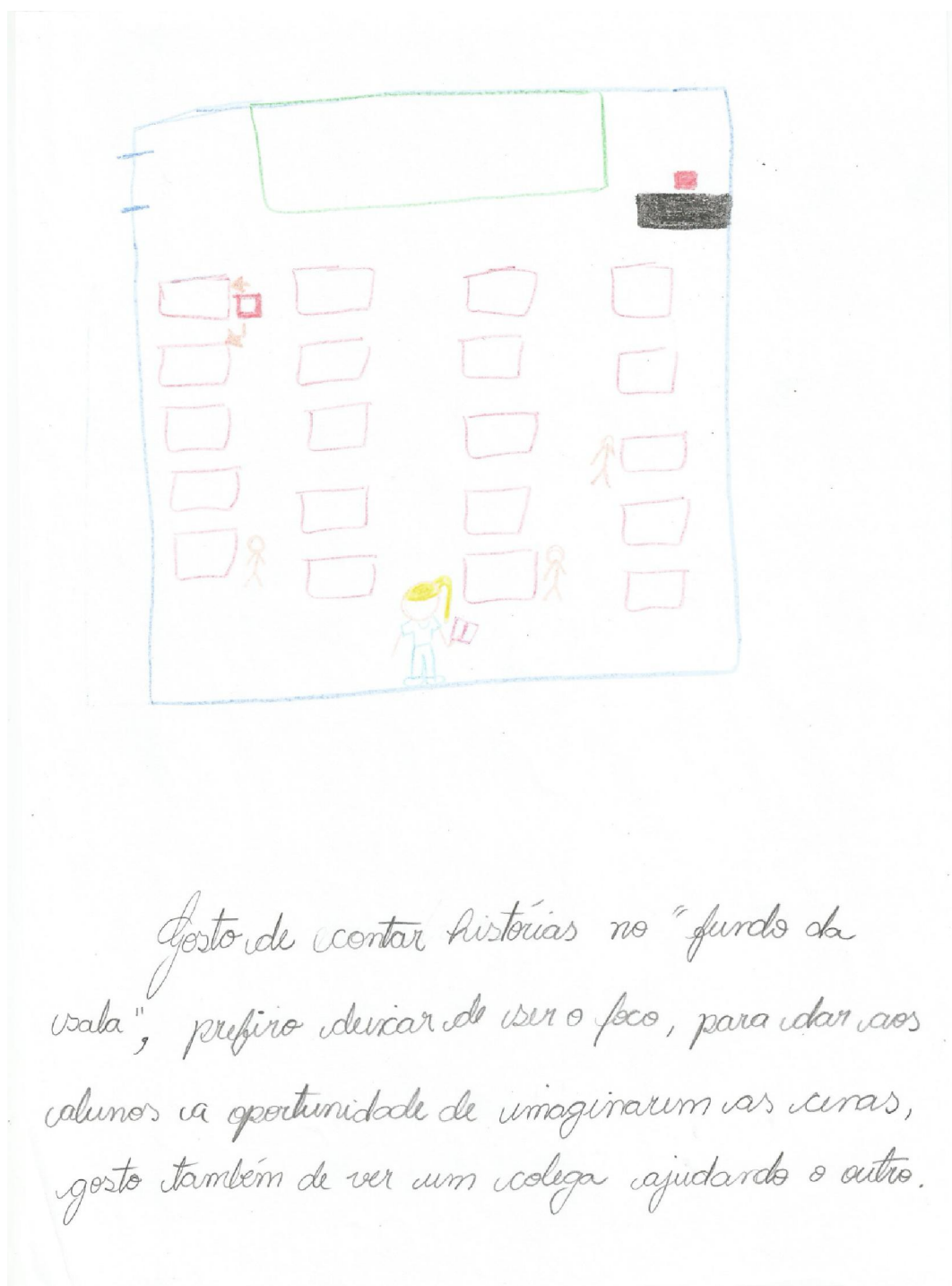
A pesquisa em questão evidenciou que a prática individualizada ainda persiste, assim, o professor de apoio tem trabalhado somente com o aluno público alvo da educação especial. Verificamos essa afirmação de maneira clara nos desenhos solicitados às professoras, pois, durante os encontros, pedimos que representassem a sala de aula pontuando a localização dos alunos e professores, a seguir, alguns exemplos:

Figura 1 - Localização do aluno e da professora de apoio



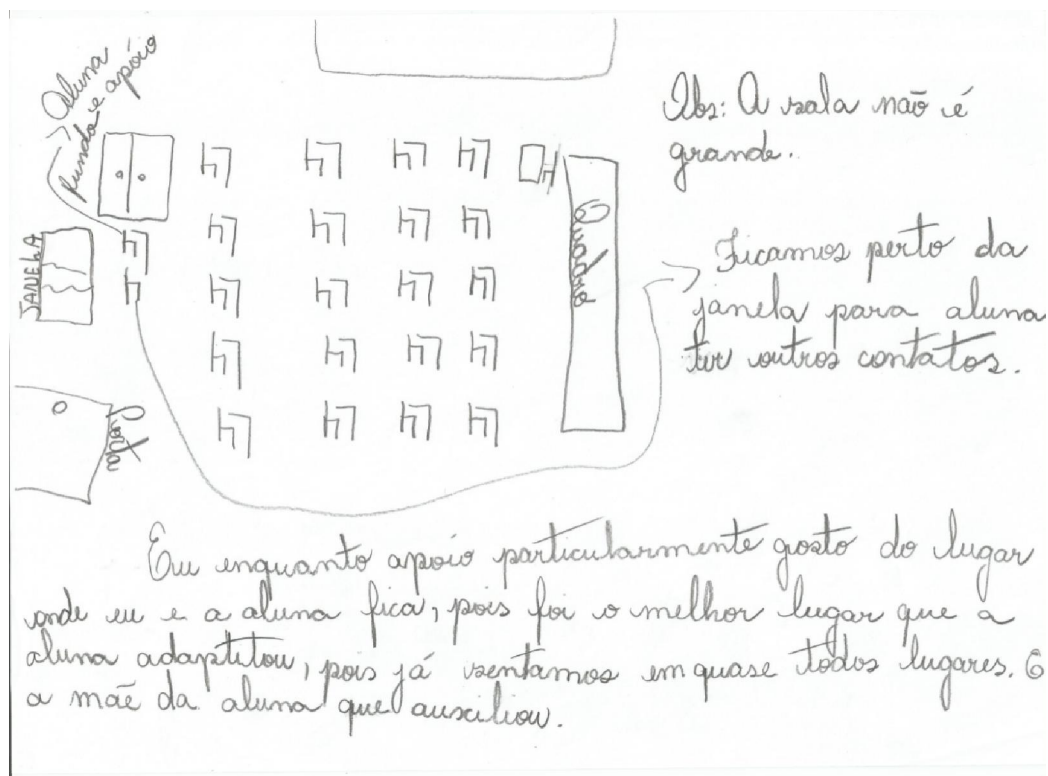
Fonte: Encontro pesquisa colaborativa, data:16/11/2017

Figura2 - Localização do aluno e da professora de apoio



Fonte: Encontro pesquisa colaborativa, data 16/11/2017.

Figura 3 - Localização do aluno e da professora de apoio



Fonte: Encontro pesquisa colaborativa, data: 16/11/2017

Observamos em todas as representações que o professor de apoio e o aluno têm ocupado o fundo da sala, na Figura 1 a professora relata que “*eu e meu aluno sentamos na última carteira, onde sentimos a vontade para dialogarmos sem prejudicar a sala*”. Esta declaração comprova o que vem sendo discutido. Nessa perspectiva, Tartuci (2011) problematiza a questão:

[...] Além disso, é comum neste ambiente o estudante ficar isolado dos demais colegas de turma, separado tanto fisicamente no lugar físico que ocupa, quanto socialmente no lugar social que ocupa como estudante, pois não se trata de “estudante”, mas do aluno “incluso”, como comumente tem sido nomeado pelos professores. (TARTUCI, 2011, p.1785)

Inferimos, portanto, que o local ocupado pelo professor de apoio inferioriza o seu trabalho, assim como demonstra que o aluno público alvo da educação especial tem sido excluído dentro da sala de aula, caracterizando-se, assim, ensinos paralelos em um mesmo ambiente.

Tais constatações também foram evidenciadas pela pesquisa de Freitas (2013), o que comprova que esta organização tem sido realizada em várias redes de educação. A autora assevera que:

O fato de a criança deficiente ser colocada sempre ao final da sala tem muito a dizer aos olhos do pesquisador. Ser colocado em último lugar explicita, de certo modo, a forma como os professores regentes enfrentam a inclusão. Aceitar as diferenças se torna complicado, acolher o aluno especial implica em vários sentimentos, dentre eles que não atrapalhe a disciplina. Com isso, o posicionamento do professor de apoio e da criança é em um lugar quase invisível, para não atrapalhar as explicações oferecidas aos demais alunos, o que ele não aprender, o professor de apoio poderá ensinar. (FREITAS, 2013, p.94)

Outra questão levantada pela autora supracitada é a “disfunção do magistério”, ou seja, nas condições discutidas o professor de apoio é considerado pelos alunos como um “ajudante” do professor regente, fato que descaracteriza sua profissão. Em nossa pesquisa uma das professoras de apoio que atua na Educação Infantil no Jardim II relata ser considerada babá da aluna:

[...] às vezes eu sou taxada até como babá, só que na posição que eu estou, eu não acredito que eu sou babá, porque se eu estou pra ensinar, acho que babá cuida, essas coisas, babá não ensina ela está lá pra cuidar, traz e leva embora, eu não estou como babá, estou para cuidar dela, para ensinar, lógico que é igual as meninas falaram, às vezes a gente é mãe, às vezes você é tia, você é pai, você é psicólogo, você é tudo, mas ali eu estou como professora de apoio dela e não como babá, como já me taxaram, várias vezes na rua, falando que eu sou a babá da menina autista, eu não me vejo assim, até porque eu não estudei pra ser babá, né! (Professora Laís-Apoio)

O depoimento da professora Laís evidencia essa descaracterização que vem ocorrendo com o professor de apoio, vinculando seu papel apenas a funções relativas ao cuidado em detrimento do ensino.

Prado e Vitaliano (2017, p.298) consideram que “a disponibilização do apoio apenas nas condições de locomoção, higiene e alimentação destoam do que a literatura da área tem divulgado no tocante ao trabalho do apoio pedagógico ao aluno com NEE no processo de inclusão escolar”.

Outra situação revelada na pesquisa diz respeito a uma professora de apoio que tem realizado a função pertinente ao profissional de apoio, ou seja, não se trata de uma ação pedagógica, mas sim de cuidados básicos de higiene, alimentação e locomoção. A seguir, o depoimento da professora:

Bom, é o segundo ano que eu estou com o aluno da inclusão e as obrigações com ele é locomover ele aqui na escola e como ele usa fralda trocar a fralda dele, quando precisar ((E função pedagógica ?)) Pedagógica não, porque ele não tem problema de aprendizagem, eu sou mais é cuidadora , ele é um dos melhores da sala, ele faz o primeiro ano, ele lê a palavra, por exemplo bola, ele não fala assim b-o-l-a fala bola, caduco, cocada, ele não tem dificuldade nenhuma de aprendizagem, é só física , normal, uma criança normal, é só física, ele aprende normal, melhor do que qualquer pessoa que não tem deficiência. (Professora Bianca-Apoio)

O relato demonstra que a função exercida é de cuidadora, dessa maneira, a própria professora revela serem essas suas atribuições. Verificamos, portanto, que não há uma distinção entre o trabalho do professor de apoio e do profissional de apoio, que seria o cuidador.

Lopes (2018) pontua a necessidade de definir e diferenciar as atribuições de cada profissional, além disso, destaca as funções do profissional de apoio ou cuidador que são relativas aos cuidados básicos, ou seja, alimentação, locomoção, higiene e que são distintas daquelas atribuídas ao professor de apoio.

Diante disso, compactuamos com Mello e Lugle (2014, p.270) no que se refere ao papel do professor, que é ensinar. Nas palavras das autoras, “a tarefa do professor é ampliar a relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada a cultura por meio de atividades educativas humanizadoras”.

Vale salientar também que, conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de ensino de Goiás 2016/2017, o professor de apoio tem as seguintes atribuições:

- Atuar de forma integrada com o Professor Regente, Professor de AEE e Coordenador Pedagógico inteirando-se do planejamento, subsidiando o Professor Regente nas adequações necessárias e específicas de cada estudante, devendo participar ativamente de **todas as atividades desenvolvidas na sala de aula em que atua.**
- Atuar em sala de aula, atendendo os estudantes que possuem déficit intelectual associado ou não a outro tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Além disso, auxiliar pedagogicamente o Professor Regente junto aos estudantes com limitações motoras, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência auditiva, TDAH, bem como, dificuldades de aprendizagem que porventura estejam matriculados na sala de aula.
- Organizar em conjunto com o Professor Regente, Coordenador Pedagógico e o Professor de AEE as atividades de sala de aula de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento,

altas habilidades/superdotação, bem como, os demais estudantes com necessidades educacionais especiais. A ação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva deve levar em conta, acima de tudo, as habilidades e as potencialidades do público da educação especial.

- Estabelecer junto ao Professor Regente, Coordenador Pedagógico e Professor de AEE a avaliação para os estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo como referência a resolução do CEE nº 194/2005, Resolução do CEE nº 005/2011 e o 75 instrumento de avaliação para a diversidade numa perspectiva inclusiva elaborado pela Gerência de Ensino Especial. (GOIÁS, 2016/2017, p. 74-75) (grifo nosso)

A legislação em vigor aponta que o professor de apoio deve atuar em todas as atividades na sala de aula. Esta proposição apresenta a indicação, a nosso ver, de um ensino colaborativo, no qual professor de apoio e professor regente trabalhem juntos, nessa perspectiva, deve ocorrer um trabalho conjunto.

Sobre isso, Victor e Oliveira (2017, p.46) ressaltam que “novas atribuições e um novo modo de se constituir professor de educação especial se delineiam, exigindo ressignificações por parte desses profissionais”. As autoras pontuam uma nova dimensão para o papel do professor de apoio, no qual este profissional não atua de forma solitária, mas sim realiza um trabalho compartilhado com o professor regente e com os outros profissionais envolvidos.

Outro ponto colocado pelas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de ensino de Goiás 2016/2017 é a questão do planejamento das atividades de sala de aula para que o currículo torne-se acessível, para tanto, é necessário que o ato de planejar seja conjunto, ou seja, professor de apoio, regente e coordenação pedagógica precisam trabalhar juntos.

A pesquisa revelou que este tem sido um dos entraves na prática pedagógica na rede municipal foco desse estudo. As professoras verbalizam tal situação:

*Eu faço o planejamento das minhas aulas **em casa**, então eu já faço da semana toda pra entregar na segunda para a coordenadora dar o visto. Então eu faço o plano todo na minha casa, nas minhas pesquisas, livro, internet de acordo com os conteúdos. (Professora Fabiana- Regente) (grifo nosso)*

*Bom o **meu plano eu não pego o da professora**, é Jardim II, eu faço o meu plano, porque ele não segue nada que a professora faz, então é o dia a dia do jeito que eu trabalho com ele, eu descrevo tudo que eu trabalho com ele, eu desenho tudo que eu dou para ele, esses quatro jogos mesmo eu desenhei o que eu vou dar para ele essa semana, assim. (Professora Neuza- Apoio) (grifo nosso)*

O relato da professora regente Fabiana demonstra que o planejamento é realizado fora do ambiente escolar, portanto, não é discutido com a coordenação, tampouco com a professora de apoio. Trata-se de uma ação individualizada em que outros profissionais da escola não participam da organização.

Na mesma linha, a professora de apoio Neuza declara que faz um planejamento totalmente diferente para o aluno público alvo da educação especial, portanto, sem uma discussão colaborativa com a professora regente em sua sistematização e execução.

Desta feita, Fontes (2009, p.207) assinala que “o planejamento colaborativo é um aprendizado que precisa ser construído. Ele deve envolver, além dos professores da turma, outros agentes de inclusão da escola”. Nesse sentido, permanece a necessidade de construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

As falas das professoras Laís e Lúcia também esclarecem que não há um planejamento colaborativo, além disso, revelam que os planos das professoras regentes são divididos, ou seja, em cada semana uma das professoras é responsável pela sua organização, (por exemplo, troca de planos entre duas professoras do Jardim, uma que trabalha no turno matutino e a outra no vespertino):

*Eu pego o plano da professora, só que eu trabalho a coordenação motora, a identidade e autonomia dela, eu trabalho a natureza e a sociedade tudo adaptado, só que a mesma atividade dela, porém os objetivos são outros do dela, é isso que foi passado para mim fazer. Por exemplo se ela, o objetivo dela, ela trabalhou o folclore , por exemplo desenvolver a percepção cultural da criança, isso eu não vou desenvolver nela, então o que eu vou trabalhar a coordenação motora dela através da atividade que a professora tem para aquele dia, em questão do plano de aula, o meu plano de aula é visto sempre na terça feira, por conta que na segunda a maioria das vezes a professora, a outra professora, porque lá é Jardim, os **planos são divididos**, uma semana uma faz, na outra é a outra professora, ai eu tenho que esperar o outro plano, ai eu já deixei conversado com a direção esta questão porque não tem como eu pegar o plano antes.(Professora Laís- Apoio) (grifo nosso)*

Na minha escola são três terceiros e cada semana uma de nós faz, só que a gente procura planejar durante a semana porque no máximo sábado de manhã a gente tem que estar enviando o plano uma para outra para a gente preparar nossa aula. (Professora Lúcia-Regente)

Contudo, as professoras regentes não se encontram para elaboração do planejamento e, como dito pela professora de apoio, ela não tem acesso a esse plano com antecedência. Inferimos, portanto, que as professoras de apoio, na maioria das vezes, dirigem-se à sala de aula desconhecendo o plano da professora regente. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 85-86) apontam que:

De fato, com a falta de planejamento comum, o professor especializado não sabe o que vai ser ensinado e, como não consegue se preparar acaba assumindo o papel de professor auxiliar e seu trabalho acaba mais centrado no aluno com deficiência, o que não é o mais desejado.

Como ressaltam as autoras, o professor de apoio torna-se um “auxiliar” e tal situação conduz à improvisação, e, nessa conjuntura, as adaptações a serem elaboradas para o acesso do aluno com deficiência ao conteúdo não são realizadas. Fontes (2009) também registra essas questões em sua pesquisa:

[...] os dados mostraram que a falta de um planejamento colaborativo entre os professores envolvidos com o aluno com necessidades educacionais especiais, incluindo a equipe técnico- pedagógica da escola, e a ausência de adaptações curriculares constituíram entraves importantes ao processo de inclusão educacional desses alunos.(FONTES,2009, p.255)

Diante das declarações das professoras compreendemos, então, que não tem ocorrido um planejamento conjunto, este, por sua vez, caracteriza-se como um trabalho individualizado, o que acarreta, como assevera Fontes (2009), entraves no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Nesse contexto, na rede pesquisada não foi estabelecido um horário semanal, no qual professor regente e de apoio possam planejar e discutir sobre sua turma, bem como trocar ideias com a coordenação pedagógica da escola. Esse momento é imprescindível para uma inclusão escolar efetiva.

Desse modo, a elaboração e a execução da prática pedagógica tem se configurado de maneira individual. Entretanto, compactuamos com Dias, Rosa e Andrade (2015, p.457) no que se refere ao planejamento como “um espaço institucional, cujo momento de compartilhar seja considerado parte das suas atividades profissionais em grupo”.

Cabe salientar que na proposta de ensino colaborativo faz-se necessário que o professor de apoio e o professor regente tenham um tempo de planejamento comum durante a semana. Vilaronga e Mendes (2014, p. 141) apontam que:

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com os alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Trata-se, portanto, de um momento em que os professores: planejam as atividades e ações que serão desenvolvidas; compartilham as aulas, o currículo; fazem uma reflexão acerca da aprendizagem dos alunos; idealizam, adaptam e avaliam sua prática pedagógica e definem as responsabilidades do trabalho para antes e depois da aula, enfim, há um planejamento em comum e as ideias são compartilhadas.(MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014)

O contexto de nossa pesquisa também demonstrou que o professor regente, como já discutido por Tartuci (2011), Flores (2011), Freitas (2013), Farnocchi (2014) e Fontes (2009), tem deixado a cargo do professor de apoio o ensino do aluno público alvo da educação especial. Tal questão é verbalizada pelas professoras:

*Me ajudar nas minhas dificuldades, às vezes ele tem uma experiência também e pode compartilhar , com o aluno ah ele tem que tratar o aluno igual aos outros alunos dele , não é? Porque é aluno dele, eu estou ali para auxiliar ele, eu como apoio, entendeu? **Agora eles acham assim porque eu sou a professora de apoio eu que me viro com os meus, se eu chegar para ele e falar assim, assim você pode me ajudar, ai fala não sei. Não, é aluno dele, não é assim!** (Professora Isabel-Apoio) (grifo nosso)*

*Eu acho que o aluno é do professor regente, o professor de apoio é auxiliar dele, então o aluno é dele, **ele tem que assumir o aluno como dele e ensinar como ele ensina para os outros**, o professor de apoio auxilia o trabalho dele, mas o aluno é dele, então o papel dele é importante ele tem que conscientizar que o aluno é dele, o que não acontece, ele deixa o aluno por conta do professor de apoio, fala o aluno da Isabel, não o aluno não é da Isabel o aluno é meu enquanto professora regente né, não é do professor de apoio, o apoio é auxiliar dele, do trabalho dele, mas o aluno é do professor regente. (Professora Tarsila- Regente) (grifo nosso)*

Os depoimentos acima demonstram que o aluno público alvo da educação especial tornou-se responsabilidade apenas do professor de apoio, inclusive essas professoras ao se reportarem aos alunos público alvo da educação especial utilizam pronomes como “meu” ou “meus”.

As verbalizações revelam uma separação dentro da sala de aula, ou seja, o regente com sua turma e o professor de apoio, geralmente em um canto da sala, com “seu” aluno. Nessa medida, Fontes (2009, p.180) destaca que “a presença de um segundo adulto em classe ainda é uma experiência nova no Brasil, para qual poucos professores estão preparados”.

Trata-se de um redimensionamento na relação entre o professor regente e o professor de apoio, pois, em uma perspectiva colaborativa, ambos são responsáveis por toda a turma, dessa maneira, precisam aprender a trabalhar em equipe.

Nas palavras de Fontes (2009, p.183), existe “a necessidade do estabelecimento de relações de confiança e afinidade entre os professores como requisito para que o ensino colaborativo se efetive”. Desse modo, as verbalizações a seguir demonstram a falta de uma cultura de colaboração:

*Para sala toda, mas igual ela sai com a menina dela, eu saio com o **meu**, isso é o que eu quero entender, o que que é o papel do regente com o aluno de apoio? (Professora Neuza- Apoio) (grifo nosso)*

*O que acontece **tem regente que acha que o aluno não é dele**, igual tem uma atividade coletiva, às vezes, a criança não tem domínio daquela atividade igual a criança dita normal teria, tem muito professor que não conta com aquela criança para participar, mesmo o professor de apoio indo lá auxiliando, então o professor simplesmente ah, sua aluna não dá conta não então leva ela para biblioteca, eu acredito que é nesse sentido que as meninas estão falando. (Professora Laís- Apoio) (grifo nosso)*

Essas práticas se contrapõem às diretrizes vigentes que defendem uma abordagem de colaboração entre os professores e à literatura recomendada por pesquisadores. Nessa perspectiva, Victor e Oliveira (2017) evidenciam alguns desafios que ainda persistem:

[...] o contexto desafiante da escola regular, caracterizado pelo desconhecimento, despreparo e resistência dos profissionais, especialmente os regentes, ao atuar com os alunos público alvo da educação especial e trabalhar numa perspectiva colaborativa com os professores especialistas. (VICTOR; OLIVEIRA, 2017, p.52)

Faz-se necessário, portanto, um redimensionamento dos papéis, tanto do professor regente como do professor de apoio para que trabalhem de maneira colaborativa.

Assim, corroboramos com Cardoso (2013, p.38) no que se refere à colaboração entre os profissionais da escola. A autora assevera que:

um dos elementos que podem assegurar o sucesso da educação inclusiva, pode ser o diálogo entre os profissionais da escola, para que possa existir uma harmonia no ensino que é oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Fontes (2009), por sua vez, esclarece que a indefinição dos papéis dos professores tem contribuído para processos segregativos dentro da sala de aula. Desse modo, a autora ainda aponta que:

Com isso, se quer dizer que enquanto houver a desarticulação entre as funções do professor generalista e do professor especialista, o aluno com necessidades educacionais especiais continuará sendo visto como responsabilidade exclusiva da Educação Especial (seja do professor de apoio ou da sala de recursos). Enquanto isto, o professor regente assume a docência do restante da turma [...]. Nesse sentido, o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar. (FONTES, 2009, p.80)

Nessa conjuntura, a pesquisa em questão revelou o que foi apontado pela autora: o professor regente trabalha com a turma e o professor de apoio se responsabiliza pelo aluno com deficiência. Nessa mesma linha, Canuto Nunes (2015) faz a seguinte análise:

O silêncio da maioria das professoras regentes foi observado, ficando por conta do professor de apoio a discussão sobre a prática pedagógica desenvolvida com as crianças público alvo da educação especial. O que permitiu inferir que a criança e sua aprendizagem está sob a responsabilidade do professor de apoio. (CANUTO NUNES, 2015, p.103)

A pesquisa em questão, assim como o trabalho de Canuto Nunes (2015), revela que o ensino e a aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial permanecem a cargo do professor de apoio.

Desse modo, o regente não tem um papel preponderante no que se refere ao ensino desse aluno. Essa prática individualizada, por sua vez, inviabiliza uma inclusão escolar efetiva.

Nesse contexto, concordamos com Prado e Vitaliano (2017, p.306) ao ressaltarem que “esta situação em que a sala de aula está dividida entre o professor regente que é responsável por atender os alunos sem NEE e o professor de apoio que é responsável pelos alunos com NEE mantém o modelo segregado de escola”.

Dessa maneira, reitera-se o papel do professor, tanto do professor regente como do professor de apoio, que é ensinar a todos os alunos os saberes construídos historicamente, ou seja, a cultura que envolve conhecimentos, técnicas, artes, valores e posturas. (MORETTI; MOURA, 2010)

Nessa perspectiva, corroboramos com Moretti e Moura (2010, p.353) ao questionarem sobre que indivíduo pretendemos formar, nas palavras dos autores “preferimos ficar com a opção da formação de um homem histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural”. Cabe ressaltar que nessa concepção de educação o saber é entendido como uma construção social e sua apropriação é parte do processo de humanização dos sujeitos. A educação, portanto, é um processo social e o professor ao elaborar ações intencionais, ou seja, ao ensinar, constitui-se professor.

4.3.2- Repensar a inclusão escolar

As professoras participantes dessa pesquisa, como já explicitado, caracterizam-se como regentes ou de apoio, portanto, trabalham em um regime de bidocência. Buscamos, nesse estudo, investigar como se configura esse relacionamento. Nesse sentido, as professoras de apoio verbalizaram acerca dos receios e da não aceitação, por parte de alguns regentes, de outro professor em sala:

[...] a gente sente assim será que vai aceitar bem? Inclusive depois eu fui, eu era coordenadora da professora não é, nos outros anos atrás, aí eu pensei: nossa, às vezes, a gente cobra umas coisinhas assim, eu pensei será que ela vai sentir bem não é, de eu estar lá, aí logo eu disse pra ela que estava preocupada com isso, aí ela falou não, ela, nossa, ela falou assim está tudo bem. (Professora Marcela-Apoio)

Olha gente ser apoio não é fácil, a maioria dos professores não gosta de apoio, não gosta, tem algumas que faz cara feia pra gente. Tem medo da gente sair falando alguma coisa, o erro é humano, aí elas pensam vai falar alguma coisa que eu fiz errado, não é que ela fez, na cabeça da gente, porque às vezes acontece um contra-tempo e ela tem medo da gente sair divulgando isso [...] (Professora Isabel-Apoio)

Os depoimentos demonstram a dificuldade no relacionamento entre professor regente e professor de apoio. Fontes (2009) também identificou em sua pesquisa obstáculos na relação entre essas professoras, quais sejam: receio de invadir o espaço da outra e falta de habilidade na divisão da autoridade docente.

Entretanto, apesar da situação na qual professor regente e/ou professor de apoio não estejam dispostos à parceria conforme o paradigma do ensino colaborativo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.71), “o desejo de adotá-lo pode ser negociado e construído na perspectiva de uma cultura colaborativa”.

Nesse sentido, as autoras destacam que a resistência inicial se deve ao fato de, na maioria dos casos, não existir na escola uma cultura de colaboração entre professores e também por professores regentes e professores especializados possuírem formações separadas e não serem preparados para trabalharem juntos.

Em relação ao quesito compartilhar a docência as professoras declararam que esta não é dividida. Desse modo, o professor regente se ocupa da aula para os alunos da sala e ao professor de apoio cabe o ensino e a aprendizagem do aluno público alvo da educação especial.

Acontecem, portanto, aulas distintas dentro da mesma sala, ou seja, um ensino paralelo voltado para o público alvo da educação especial e outra aula para o restante da turma. As verbalizações a seguir confirmam tais assertivas:

[...] lá na sala de aula os dois não age como regente, o professor regente é o dono da sala e o professor de apoio fica mais na sua, para auxiliar, porque apesar dele ser professor também, ser regente, ali naquele lugar o professor de apoio não faz papel de regente. A sala é do professor regente, professor que ministra a aula, então eu creio que todo professor de apoio pensa assim e age assim, fica mais na sua, ajuda mais o seu aluno, e ajuda na sala se o professor regente der abertura e for possível, mas a sala é de um professor só, o de apoio nunca se sente regente na sala.[...] Porque a sala não é dele, ele é auxiliar daquele aluno, a sala é, no diário só vem um nome, não existe diário para professor de apoio, documento, não tem

nenhum documento oficial que tem o professor de apoio é sempre o professor regente.(Professora Tarsila- Regente)

Na sala que eu sou apoio só aparece o professor regente, a sala é dele, o diário é dele, eu sou igual ao aluno, eu sou inclusa.[...] Oh! De vez em quando é deprimente com a gente, sinceramente.(Professora Isabel- Apoio)

A declaração da professora Tarsila evidencia a insatisfação no relacionamento com a regente, a professora Isabel também é enfática ao relatar que o professor de apoio fica no seu espaço e exerce um papel somente com o aluno, e para reverberar seu relato ainda lembra que nos documentos da escola a sala de aula é somente do regente.

Inferimos, então, como já discutido, a existência de uma prática individualizada, cada professor atuando de maneira individual em um mesmo espaço, a sala de aula. A esse respeito, Fontes (2009, p. 186) pontua que:

O individualismo pressupõe uma cultura de trabalho isolado, sem estabelecer interações de planejamento pedagógico junto a seus pares. Nestes casos, a atividade cooperativa e colegiada da práxis docente é escassa. Na modalidade de colaboração, ao contrário, há um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional compartilhados.

Para que ocorra a alteração dessa realidade é necessário rever o relacionamento entre os professores, o que vem sendo apontado pela literatura é a prática do ensino colaborativo, teoria essa que precisa ser expandida, pois, na pesquisa em questão, as professoras desconheciam tal modelo. Nessa medida, concordamos com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 72):

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem da zona de conforto para ousar estes desafios.

As autoras afirmam a necessidade de mudanças e apontam o coensino ou ensino colaborativo como um meio para atingir uma aprendizagem significativa que englobe todos os alunos, para tanto, essa cultura colaborativa precisa ser construída nas escolas.

Outras questões perceptíveis nas declarações das professoras foram a condução da regência somente pela professora regente, assim como os

procedimentos de disciplina, o planejamento e a metodologia utilizada, que também são individualizados, ou seja, cada professor organiza seu trabalho pedagógico sem interação com o colega.

Inferimos que o professor de apoio possui um papel secundário dentro da sala de aula, ou seja, é visto como um “ajudante” que assume tais tarefas apenas quando o regente não está presente. As professoras relatam da seguinte maneira:

Quem cuida da disciplina é a professora regente, mas só que hora que ela precisa sair pra alguma coisa, conversar com pai, alguma reunião, aí quem toma conta da sala sou eu. Assim a professora regente que toma conta da disciplina, mas hora que ela precisa, por exemplo, encontro de pais, às vezes, deu um problema com um aluno ali, tem que sair para conversar, aí quem toma conta da sala sou eu, nesse caso aí eu tomo conta, aí eu corro ali de um lado pro outro, isso porque eu quero também. (Professora Isabela-Apoio)

Igual isso que você falou é o planejamento, a metodologia. Não planeja junto professor de apoio e professor regente não planeja, não tem como, porque o plano a gente faz em casa, não tem como senta junto. (Professora Eliza- Regente)

As falas das professoras revelam o que vem sendo discutido nesse trabalho, ou seja, o professor regente ministra as aulas, elabora seu plano de aula, assim como a metodologia, estabelece os procedimentos de disciplina, enfim, realiza suas atividades de forma individual, e o professor de apoio, por sua vez, preocupa-se com o aluno público alvo da educação especial, portanto, dispõe de um papel de coadjuvante em sala de aula. Entretanto, o ensino colaborativo pressupõe outra perspectiva de trabalho, nesse sentido:

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)

Trata-se, portanto, de um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, no qual ambos são responsáveis por todas as atividades realizadas em sala de aula e, para tanto, necessitam estabelecer uma relação de confiança e diálogo constante. Nesse ponto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 47) esclarecem que:

[...] ensino colaborativo ou coensino não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o “principal” enquanto o outro atua como “ajudante”, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Nesse contexto, em uma perspectiva colaborativa o professor de apoio é um suporte, um recurso que não é exclusivo do aluno público alvo da educação especial, mas sim de toda a sala de aula, portanto, deve apoiar todos os alunos, assim como o professor regente. (MENDES; VILARONGA; ZERBARTO, 2014)

Nesse paradigma, os professores trabalham com todos os alunos, sendo que o foco é melhorar o ensino para todos. Dessa maneira, corroboramos com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.80) ao salientarem que “quando os professores entendem que são responsáveis por todos os alunos, as atividades podem ser planejadas em conjunto, o que é um aspecto essencial do coensino.”

Nessa perspectiva, é necessário um tempo para o planejamento em comum, no qual os professores compartilham ideias, currículo, avaliação e procedimentos que serão realizados em sala. Nesse sentido, regente e apoio trabalham de maneira articulada.

Após discussões engendradas nas formações realizadas durante a pesquisa colaborativa, as participantes da pesquisa puderam refletir e ressignificar diversas questões no que se refere às suas práticas e papéis, principalmente, no que se diz respeito ao ensino e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Desse modo, ao discutirem acerca da viabilidade do ensino colaborativo na rede em que trabalham pontuaram o seguinte:

Eu acho que pode vir a dar certo quando mudar a forma de planejar porque eu faço meu plano sozinha, só depois que ela pega na segunda-feira porque ela tem que fazer o dela correndo para entregar na terça e pronto; quando mudar a forma de planejamento eu acredito que dê certo sim. (Professora Gabriela- Regente)

Eu acho que pode dar certo, os professores sendo preparados, porque aqui a gente tem um pequeno número, se for para o município todo, muitos nem ouviram falar, não sabe o que é, poderia ter tido uma capacitação geral com todos os professores. (Professora Eliza- Regente)

As declarações das professoras demonstram que a proposta do ensino colaborativo pode ser viável para a rede, entretanto, a questão do planejamento é

um entrave, pois, regente e apoio não contam com um horário para tal atividade. É necessária, portanto, uma reorganização para que esse momento possa se efetivar e, nesse contexto, os professores possam realizar seu planejamento com suporte da coordenação e da direção da escola. Nesse sentido, concordamos com a análise de Dias, Rosa e Andrade (2015, p. 459):

[...] Uma educação inclusiva de qualidade demanda uma forte ênfase na aprendizagem cooperativa, no ensino colaborativo, na interação e no trabalho de grupo, tanto nas atividades diárias quanto no espaço físico, entre alunos, entre professores e entre estes e a equipe gestora da instituição.

Outro ponto destacado pelas professoras é a formação, ou seja, uma preparação sobre o ensino colaborativo, pois, como referendado por elas, muitos professores não conhecem essa prática, bem como seus arranjos. Desse modo, Vilaronga e Mendes (2014) pontuam que uma formação embasada nos pressupostos de colaboração influencia os profissionais da escola e instiga um novo olhar sobre a prática.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa trata-se do redirecionamento do “olhar” das professoras regentes em relação às necessidades dos alunos público alvo da educação especial. Duas professoras participantes da pesquisa identificaram na creche em que trabalham uma aluna com deficiência auditiva que ainda não recebia nenhum tipo de atendimento, a seguir os relatos das professoras:

[...] eu posso relatar uma coisa interessante, muito importante que aconteceu na creche que eu trabalho. Lá na creche que eu trabalho tem uma aluna surda, ela é a coisa mais linda do mundo! Ai, só que ela não sabe Libras, ai por causa daquele Congresso que a gente teve em Catalão, que a gente participou igual, eu falei a gente vai participando e tal, fez efeito; surtiu um efeito ótimo, ai eu conversando [...] eles vão aplicar um projeto esse ano que vem, lá na creche, em parceria a UEG E IFG, vão aplicar um projeto, vai ensinar Libras para menina, a Luana quem vai ensinar, por sugestão nossa, sabe? Porque a gente foi pediu e eles vão aplicar ano que vem esse projeto na creche, vai ensinar Libras para aluna, para comunidade escolar e para família, vai envolver todo mundo. (Professora Tarsila-Regente)

[...] Lá na creche tem uma criança que é surda e a necessidade que tem lá é a falta do professor de Libras para ela, que como se diz, a gente pensa que já está na idade dela começar a aprender [...] (Professora Francielly- Regente)

Notamos, então, que as professoras ao identificarem que a aluna não recebia atendimento buscaram trocar ideias com outros profissionais da região. A partir dessas discussões puderam estabelecer uma parceria com outras instituições e viabilizar um projeto que, além de favorecer a aprendizagem da aluna, envolverá toda a comunidade escolar e a família.

Nesse contexto, observamos uma atitude colaborativa para resolução de um problema, no caso, a falta de um professor de Libras. Ocorreu, portanto, uma intervenção das professoras regentes que, certamente, favorecerá a inclusão escolar nessa escola. Desse modo, concordamos com Capellini e Mendes (2007, p.125) quando ressaltam que “é importante estarmos sensibilizados para a diferença, e a reflexão deve perpassar a prática pedagógica”.

Outro ponto evidenciado tratou-se de uma nova postura diante de situações que interferem no ensino e na aprendizagem do aluno público alvo da educação especial e até mesmo em seu direito de frequentar a escola. A seguir, o depoimento da professora:

[...] até porque por causa da sua aula eu me defendi, no desfile agora que teve, uma certa escola onde eu trabalho pedi simplesmente para mãe da aluna buscar ela mais cedo, para eu assumir a sala regente da outra professora para a ela enfeitar o carro do desfile, aí eu falei que não, que não era o meu papel, primeiro que se um aluno machucasse lá a responsabilidade era minha, e não é minha responsabilidade enquanto apoio, e eles estava privando a aluna de estar na escola, buscar mais cedo, ela já saía mais cedo, não tinha essa obrigação,[...]! Ai arregalou o olho pra mim, não tudo bem eu te entendo, mas se eu não tivesse esse apoio, esse conhecimento eu ia abaixar a cabeça, sim senhora eu vou! (Professora Laís- Apoio)

O relato esclarece que a escola pretendia que a aluna público alvo da educação especial fosse buscada por seus responsáveis mais cedo, para que a professora de apoio pudesse realizar outras atividades que não fazem parte de suas funções.

A professora de apoio recusou e pontuou o direito da aluna em estar naquele ambiente, além de demonstrar conhecimento de suas atribuições, o que revela uma postura crítica e condizente com os pressupostos inclusivos. Diante desse quadro, cabe ressaltar a análise de Poulin e Figueiredo (2018, p. 81):

Educação inclusiva exige dos professores a capacidade de criar um ambiente que permita que cada aluno sob sua responsabilidade

vivencie uma experiência de aprendizagem ativa. Um ambiente que respeite o ritmo de aprendizagem e interesses do aluno. Um ambiente onde a cooperação entre pares é central para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. E, finalmente, um ambiente que promove a valorização de todos os alunos pelo reconhecimento da contribuição de cada um para o desenvolvimento coletivo da turma como comunidade de aprendizagem.

Nessa conjuntura, os autores pontuam as características de um ambiente inclusivo, assim como do professor que compreende o seu papel nesse contexto. Contudo, para que o professor possa atuar dentro dessa perspectiva faz-se necessária uma formação sólida e uma postura crítica diante de situações que excluem ou marginalizam determinados alunos.

Cabe registrar que as participantes salientaram que o curso de formação oferecido pelas pesquisadoras em colaboração com a Universidade e a gestão atual do município configurou-se em um primeiro momento de formação na área para a maioria. Portanto, nossa pesquisa cumpriu um de seus objetivos, que é viabilizar a ação/reflexão acerca da docência para atuação com o público alvo da educação especial. As falas a seguir confirmam o registro:

Eu acho assim que esse curso veio realmente para somar porque até então o que eu sabia eram de leituras que a gente faz né, curso a gente não tinha feito assim ainda e torcer para que venham outros e para que dê abertura para mais pessoas estarem fazendo. (Professora Roberta- Apoio)

Eu acho assim como eu disse já outras vezes vêm caminhando assim a passos bem lentos essa mudança, mas vêm mudando, não só a forma de pensar, mas os sistemas vêm mudando, as escolas estão incluindo mais, estão aceitando mais, como é que eu posso falar, está acolhendo mais o aluno com deficiência, está vendo, está enxergando que ele não é só do professor regente, que ele é um aluno da escola, que ele é um aluno da professora regente, da professora de apoio, de toda a comunidade escolar. Então assim bem devagarzinho vêm mudando, eu aprendi muita coisa nesse nosso curso, eu aprendi muitas coisas e eu vejo que vêm mudando bem devagarzinho, no geral, vêm mudando sim. (Professora Tarsila-Regente)

Nessa medida, corroboramos com Capellini e Mendes (2007, p.114) no que se refere ao desenvolvimento profissional do professor; nas palavras das autoras, “os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria de sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho”. Diante das declarações das professoras

evidenciamos que puderam construir e reconstruir conceitos acerca da inclusão escolar, portanto, cumpriu-se um de nossos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do número de matrículas de alunos público alvo da educação especial no ensino regular, no Brasil, tem desencadeado pesquisas referentes à inclusão escolar. Nessa medida, a discussão acerca da formação e da prática dos profissionais envolvidos nesse processo é imprescindível.

Nesse sentido, a pesquisa em questão apresentou a seguinte indagação: como tem se constituído a trajetória formativa/ profissional do professor de apoio e do professor regente na condição de bidocência? A partir dessa problematização, o objetivo geral proposto foi analisar a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência.

Desse modo, a pesquisa demonstrou que a lacuna na formação, tanto inicial como continuada, dos professores de apoio e dos professores regentes ainda persiste no que se refere aos conhecimentos relativos à Educação especial e à Educação Inclusiva.

Tal conjuntura implica na necessidade de políticas públicas efetivas de formação em âmbito nacional, estadual e municipal. (BUENO, 1999; VITALIANO; DALL'ACQUA, 2012; PLETSH, 2009; MENDES, 2010; MICHELS, 2011; GLAT; NOGUEIRA, 2003;)

Assim, corroboramos com a análise de Martins (2016, p.209) ao pontuar que “a qualificação do pessoal docente, em todos os níveis de ensino, foi e ainda é considerada como um dos maiores desafios, requerendo a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada”. Portanto, o investimento na formação, tanto inicial como continuada, ainda é um ponto crucial.

Cabe registrar que a formação para atuação com o público alvo da educação especial tem se caracterizado como uma busca pessoal, em outras palavras, o professor que tem preferência pela área, por conta própria, procura qualificação. Essa tendência transfere a responsabilidade do Estado para a esfera individual, ajustando-se aos interesses do capital. (FACCI, 2004; VICTOR; OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2010)

A pesquisa expõe também a desvalorização da profissão-professora, sendo que esta somente é escolhida quando não há outras opções. No que se refere ao “ser professora” evidenciamos que as participantes associam esta função à

maternidade, referendando o mito da mulher educadora nata, como discutido por autoras como Facci (2004) e Arce (2001).

Tal paradigma acarreta a desprofissionalização e a descaracterização do trabalho do professor e, ainda, serve aos interesses do capital, pois se compreende que a “professora-mãe” não necessita de formação, tampouco de condições dignas de trabalho, caracterizando-se, assim, como um trabalho assistencial.

Destacamos, também, que a rede municipal foco da pesquisa não segue os critérios para modulação de professores de apoio postos pela legislação do Estado, ou seja, parâmetros baseados na formação. Tal seleção para função de professor de apoio tem sido estabelecida por indicações políticas, problemas de saúde do profissional, não compatibilidade com a regência, pedido do professor, profissionais prestes a se aposentar e, ainda, imposição da gestão escolar.

Em relação às práticas pedagógicas em sala de aula verificamos situações de separação em que o professor de apoio retira o aluno público alvo da educação especial para, segundo ele, ensiná-lo em outro ambiente. As práticas no Atendimento Educacional Especializado, por sua vez, têm se caracterizado como um reforço escolar, pois os alunos atendidos são aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Notamos, portanto, a incompatibilidade de tais ações com as normativas e diretrizes que orientam esse atendimento.

No que se refere aos papéis dos professores em bidocência, evidenciamos que o professor de apoio apresenta uma atuação voltada, exclusivamente, para o aluno público alvo da educação especial. Nessa medida, o professor regente desresponsabiliza-se por esse aluno, atuando com o restante da turma. O planejamento, por sua vez, é realizado individualmente, pois, como revelaram as professoras, não existe um horário específico para que possam planejar juntas.

Inferimos, desse modo, que professor regente e professor de apoio ainda não atuam de maneira colaborativa, prevalecendo uma prática individualizada, com aulas distintas, ou seja, um ensino paralelo na sala de aula.

Nessa conjuntura, reiteramos que o papel do professor é ensinar a todos os alunos e, em uma perspectiva colaborativa, tanto professor de apoio como professor regente são responsáveis por toda turma. Desse modo, faz-se necessário formações que contemplem tal paradigma e incentivem os professores a atuarem em equipe, ou seja, compartilhando a docência, o planejamento, a avaliação, enfim, um trabalho em colaboração.

Diante do quadro, as professoras participantes da pesquisa ressaltaram que não conheciam a perspectiva do ensino colaborativo. Após a formação, reconhecem que é possível a implantação desse modelo na rede, entretanto, para isso é imprescindível que haja interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação e que esta realize formações que capacitem todos os envolvidos, além da implementação de um horário semanal para que as professoras possam realizar o planejamento juntas.

Nesse contexto, apesar da ampla legislação e da literatura especializada ratificarem a formação para atuação com o público alvo da educação especial, constatamos a persistência dessa lacuna, que intervém diretamente na prática dos professores e em suas concepções acerca do papel da escola e suas atribuições nesse contexto. Inferimos, então, que os investimentos por parte do Estado na formação dos professores ainda são primordiais para que a inclusão escolar efetiva torne-se realidade.

Nesse sentido, a pesquisa intencionou contribuir com os estudos relativos à formação de professores que estão atuando com o público alvo da educação especial, especificamente o professor regente e o professor de apoio. Nessa medida, esperamos que tal trabalho incite outras pesquisas e colabore para a inclusão escolar desses alunos.

Ao finalizar este estudo reafirmamos a relevância da Pesquisa colaborativa, que apresenta como um dos pilares, a formação continuada dos professores. Tais momentos proporcionaram reflexões tanto para as professoras como para pesquisadora, enfim, novos “olhares” foram construídos.

Dessa maneira, muitas indagações permanecem, como as implicações da substituição do professor de apoio pelo profissional de apoio que vem ocorrendo nos municípios circunvizinhos e, em sua maioria, são estagiários, ou seja, ainda cursando uma graduação.

Outro ponto que se faz necessário problematizar é o processo de modulação dos professores de apoio, ou seja, como essas decisões são tomadas e influenciam as práticas na escola.

Verificamos, também, a necessidade de construção de políticas próprias referentes à Educação Especial, por parte do município, isto é, documentos norteadores que possam embasar os serviços e atendimentos voltados aos alunos público alvo da educação especial, considerando as especificidades da rede.

Cabe registrar que a formação para atuação na perspectiva da Educação Inclusiva ainda necessita ser repensada, nessa medida, questionamos: como os cursos de licenciatura estão preparando os futuros professores com apenas uma disciplina? Esta discussão está ocorrendo nos estágios das licenciaturas? Qual a base teórica das disciplinas disponíveis ao licenciando? Enfim, como estamos construindo uma escola inclusiva?

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2018.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

ALMEIDA Maria Amélia. Formação de professores para a educação especial: História, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, nº 24 set., 2004.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/RegionalCatalão, 2016.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas e GLAT, Rosana. Formação de Professores na perspectiva Inclusiva da Educação Inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

ARCE, Alessandra. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167-184, julho, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2011, vol.17, n.spe1, pp.59-76. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BORGES, Wanessa Ferreira. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/RegionalCatalão, 2015.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005, 65 p. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em janeiro 2018

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc.especial.pdf>. Acesso em janeiro 2018

_____. 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) (LBI).

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002, 136 p.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. Educ. Espec.**, vol.03, n.05, 1999.

CANUTO NUNES, Mônica Isabel. **Crianças público alvo da educação especial na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão/GO, 2015.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere e Educare**, nº4, v.2, p.113-128, jul/dez, 2007.

CARDOSO, Camila Rocha. **A organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2013.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, 2009.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vigotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v.23, n.72, p. 232- 240, 2006.

CUNHA, Edilson Alkmim da. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade** (1944:Salamanca). Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução baseada no original da publicação da língua espanhola. Brasília, 2 ed., 1997, 54 p.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, 2008, p. 213-230.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Revista Psicologia USP**, v.26, n.3, p.453-463, 2015.

DIAS, Fabiana Perreira. **O papel da bidocência na inclusão do aluno com deficiência na rede regular**. Monografia. Especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Universidade de Brasília, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ.**, v.11, n.2, p.323-338.2007.ISSN2175-3539. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200011>. Acesso em: julho de 2017

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza S. T.; SILVA, Rosane G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: Uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **InterMeio**, Campo Grande, v.16, n.31, p.216-237, jan./jun.2010.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. **O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola: análise de orientações legais em diferentes redes de ensino**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos>> Acesso em: junho de 2018.

FONTES, Rejane de Souza. Ensino **Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

FLORES, Maria Marta Lopes. Políticas de Inclusão escolar em Goiás: o papel dos professores de apoio. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro. **Anais...**Londrina,p.3709-3720, 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **As complexas tramas da Inclusão Escolar: O trabalho do Professor de Educação Especial**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**.2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, Catalão, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. ISBN: 85-85428-07-04.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**, v.1, n.1, julho/dezembro, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.de; REGO, T. C.; SOUZA, D.T. R. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GOIÁS. **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Disponível em:

<www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2011.pdf r>. Acesso em: junho 2018

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Disponível em:

<portal.seduc.go.gov.br/.../Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20MÉDIO.pdf> Acesso em: julho 2018

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 87 p.

GLAT. R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação**, ano 10, nº1, junho, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2006.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina**: Qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial? Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LAGO, Danúsia Cardoso. **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 Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014.270 f. Tese. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. O atendimento educacional especializado no contexto da inclusão. In: CHACON, M.C.M.; MARIN, M.J.S.(Orgs.). **Educação e Saúde de grupos especiais.** Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores de AEE – Saberes e Práticas Pedagógicas para inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.**2012.220f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) –Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições á luz da psicologia histórico- cultural e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Analisando alguns desafios relativos à Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores.** Marília: ABPEE, 224 p., 2016. ISBN 978-85-99643-38-9.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 8598623-01-6.10p. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/.../EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista>.

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

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.**6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos-** Eletrônica, vol.14, n.2, mai-ago, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla A.R.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160p.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, vol.24, num.40, mayo-agosto, p.219-232, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan/dez, 2008.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**; nº 20, vol.10, PP.345-361, julho, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação Inclusiva: Reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia Pareense. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs). **Professores e Educação Especial**: formação em foco.v. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político- pedagógico. **Ensaio**: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 191p. ISBN 978-85-7983-103-4.

PEREIRA NETO, Eloi Alexandre. **A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Rev. Educ.**, Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009.

PLETSCH, M. D. Dimensões da formação de Professores no contexto de Políticas de Inclusão Escolar à luz da Perspectiva Histórico-Cultural. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs). **Educação Especial: Políticas e Formação de Professores**. Marília: ABPEE, 2016, 224 p. ISBN 978-85-99643-38-9.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V, de. A formação inicial de professores para a Educação Inclusiva. In: MANZINI, E.J.; OLIVEIRA, J.P. de; GERMANO, G.D. (orgs). **Política de e para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018. ISBN 978-85-99643-45-7.

PRADO, Danielle Nunes Martins do; VITALIANO, Célia Regina. Análises de Políticas Educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. **Teias**, v.18 n.49, 2017 (abr./jun): Ensino de Língua materna no ensino médio.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia Assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça. **Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; SARAIVA, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. "Não estou preparado": a construção da docência na educação inclusiva. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 645-659, set./dez. 2010

SANTOS, Adriana Fratoni dos; ARAÚJO, Roberta Negrão de. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Um olhar crítico. **Interfaces da Educação**, v.7, n.19.2016.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. Formação de Professores na perspectiva Histórico-Crítica. In: XCONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro, 2011. **Anais...** Curitiba, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás, Brasil**. Relato preparado para o Banco Mundial, baseado no trabalho do consultor e nos documentos gerados pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Brasil, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- Crítica: Primeiras Aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Janaína Cassiano. **A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira: Análise de Teses e Documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela Von M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005.

SILVA, Lázara Cristina da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: SILVA, L.C. da; DECHICHI, C.; MOURÃO, M.P. (orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de Professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

SILVA, M.R.; TARTUCI, D.; DEUS, D.C.M. de. A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes Docentes. In: MENDES, E.G.; CIA, F.; CABRAL, L.S.A. (orgs.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. ISBN: 978-85-67256-21-4.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARTUCI, Dúlceria. Professor de apoio, seu papel e atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro. **Anais...** Londrina, p. 1780-1793, 2011.

UHMANN, Silvana Matos. Vivências acadêmicas com foco na Educação Inclusiva na perspectiva da bidocência. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina de 08 a 10 novembro. **Anais...** Londrina, p. 2273 - 2280, 2011.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Adefectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VITALIANO, Célia Regina; Dall'Acqua, Maria Júlia Canazza. Análise das Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à formação de professores para Inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v.13, nº 27, jan./abr., 2012.

VÍCTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial?. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.17, n.36, p.41-54, jan./jul. 2017.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário acerca da rede municipal

Solicito à Coordenação do Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação:

Número de escolas municipais:

Número total de escolas municipais: _____ escolas

Zona urbana: _____ escolas

Zona rural: _____ escolas

Educação Infantil: _____

Ensino Fundamental: _____

Ensino de Jovens e adultos: _____

Sobre os professores:

Número **total** de professores da rede: _____

Número de **professores regentes** no Ensino Fundamental: _____

Número de **professores regentes** na Educação Infantil: _____

Número de **professores de apoio** no Ensino Fundamental: _____

Número de **professores de apoio** na Educação Infantil: _____

Número de **professores de Atendimento Educacional Especializado**: _____

Sobre o Atendimento Educacional Especializado:

Quantas salas de **AEE** existem no município?

Quantas estão em **funcionamento** e em quais escolas?

Sobre escolas que atendem alunos PAEE (Público alvo da Educação Especial)

Quantas e quais são as escolas de Ensino Fundamental I que atendem alunos PAEE ?

Quantas e quais são as escolas de Educação Infantil que atendem alunos PAEE ?

Sobre alunos PAEE

Quantos alunos PAEE estão matriculados na rede municipal? __

Alunos PAEE no Ensino Fundamental _____

Alunos PAEE NA Educação Infantil _____

Caracterize os alunos público alvo da educação especial atendidos na rede.

Obrigada!

Apêndice B- Roteiro das entrevistas

Entrevista coletiva-eixo 1: Formação de Professores: Trajetórias profissionais e a constituição do ser professor.

- 1- Nome/ Idade/ Tempo de atuação na Educação/ Formação (graduação e pós-graduação)
- 2- Está trabalhando em qual ano escolar?
- 3- Quantos alunos público alvo da educação especial têm em sua sala?
- 4- Possui formação na área da Inclusão: especialização/aperfeiçoamento? Qual?
- 5- Conte como foi sua formação e ingresso na carreira do magistério.
- 6- Conte como se tornou professora de alunos público alvo da educação especial?
- 7- Para você o que significa ser professora de aluno público alvo da educação especial?
- 8- Em sua opinião, qual formação é necessária a quem trabalha com aluno público alvo da educação especial? (Formação geral/ específica)
- 9- Quais as dificuldades encontradas em relação ao trabalho com a Educação Especial?
- 10- Em sua opinião, o que poderia acontecer para melhorar seu trabalho como professora?

Entrevista coletiva-eixo 2: Trabalho docente e políticas de inclusão: Professor Regente e Professor de Apoio.

- 1- Como você se tornou professora de uma turma inclusiva? Existem critérios para seleção dos professores que atuaram nessas turmas?
- 2- Qual a sua função em sala de aula?(professor regular/ professor de apoio). Há quanto tempo atua nessa função?
- 3- Em sua opinião, quais são as atribuições da sua função?
- 4- Você tem condições de exercer plenamente sua função? O que dificulta e o que facilita seu trabalho?
- 5- Descreva sua rotina diária em sala de aula.
- 6- Descreva sua prática pedagógica em relação aos alunos com público alvo da educação especial?
- 7- Em relação ao planejamento das aulas, como é realizado?
- 8- Como é feita a avaliação do aluno público alvo da educação especial? (provas, relatórios) Quem planeja essas avaliações?

9- Como você vê o relacionamento da turma com o aluno público alvo da educação especial?

10- Em sua opinião o que é preciso fazer para que o aluno público alvo da educação especial seja mais bem atendido no espaço escolar?

Entrevista coletiva-eixo 3: Bidocência: Papel do Professor de apoio e professor regente.

1-O que você compreende que seja o papel do professor de apoio?

2-Descreva o papel do professor de apoio em relação à turma, na qual, trabalha.

3-Considerando a atuação de dois professores em sala de aula, relate sua experiência com esse tipo de trabalho. O que você pensa sobre o trabalho de dois professores em sala?

4-Descreva a relação entre professor regente e professor de apoio.

5-Professor regente e apoio compartilham a regência da sala de aula? Como isso acontece?

6-Em sua opinião, qual é o papel do professor de apoio em relação à aprendizagem do aluno público alvo da educação especial? E qual o papel do professor regente?

7-Com relação à função que você ocupa: você considera que essa função é valorizada pelos colegas?

8-Sua função é valorizada pela equipe escolar?

9-Sua função é valorizada pela família e pelo aluno?

10-Durante reuniões pedagógicas professor regente e professor de apoio discutem sobre a aprendizagem dos alunos? O que é discutido?

11-Com relação ao Conselho de Classe como funciona sua participação? Existem discussões sobre o aluno público alvo da Educação Especial, relate uma experiência sobre isso.

11-Vocês têm um suporte da coordenação pedagógica em relação ao trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial? Como vocês avaliam esse suporte?

12- Desenhar: mapa da sala de aula de aula, a posição que você ocupa e o que você pensa e sente sobre isso.

Entrevista coletiva-eixo 4: Ensino Colaborativo: modos organizativos

1-Professor regente e professor de apoio vocês compartilham idéias, informações, materiais pedagógicos?

2-Vocês compartilham a responsabilidade sobre o que vão ensinar?

3-Vocês compartilham a responsabilidade de decidir como ensinar? Qual a metodologia vai ser utilizada para ensinar o aluno com público alvo da educação especial?

4-Professor regente e professor de apoio estão de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição? Vocês seguem o mesmo currículo que os demais alunos para o aluno público alvo da educação especial?

5-Vocês compartilham as intervenções realizadas com alunos público alvo da educação especial?

6-Vocês identificam e conversam sobre pontos fortes e necessidades dos alunos da turma toda? Ou apenas do aluno público alvo da educação especial?

7- Vocês estão de acordo sobre procedimentos de disciplina e como aplicá-los?

8-Ambos são vistos como professores pela turma? Os alunos que não são público da educação especial contam com as duas professoras?

9-Você trabalha em colaboração com o professor regente/ professor de apoio? Relate alguma passagem em que tenham trabalhado em colaboração.

10-Você considera importante a prática da colaboração entre os profissionais da escola? Essa colaboração acontece em sua escola ou sala de aula? Se não, de que forma essa colaboração poderia se efetivar?